

ACTA

LITTERARUM AC SCIENTIARUM REG. UNIVERSITATIS HUNG. FRANCISCO-IOSEPHINAE

Sectio PHILOSOPHICA

Tomus VIII. Fasc. 1. Redigunt: G. de BARTÓK et D. H. VÁRKONYI

TANULMÁNYOK A NEVELÉSTUDOMÁNY KÖRÉBŐL

A M. KIR. FERENCZ JÓZSEF-TUDOMÁNYEGYETEM ÉS A ROTHERMERE-ALAP
TÁMOGATÁSÁVAL KIADJA:

A M. KIR. FERENCZ JÓZSEF-TUDOMÁNYEGYETEM
BARÁTAINAK EGYESÜLETE

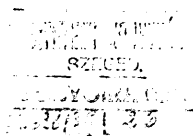


S Z E G E D

SZEGED VÁROSI NYOMDA ÉS KÖNYVKIADÓ RT.

1936

P 150





ACTA

LITTERARUM AC SCIENTIARUM REG. UNIVERSITATIS HUNG. FRANCISCO-IOSEPHINAE
Sectio PHILOSOPHICA

Tomus VIII., Redigunt: G. de BARTÓK et D. H. VÁRKONYI

fasc. 1.

TANULMÁNYOK A NEVELÉSTUDOMÁNY KÖRÉBŐL

A M. KIR. FERENCZ JÓZSEF-TUDOMÁNYEGYETEM ÉS A ROTHERMERE-ALAP
TÁMOGATÁSÁVAL KIADJA:

A M. KIR. FERENCZ JÓZSEF-TUDOMÁNYEGYETEM
BARÁTAINAK EGYESÜLETE

S Z E G E D
SZEGED VÁROSI NYOMDA ÉS KÖNYVKIADÓ RT.
1936.

50286



A kiválasztás és értelmességvizsgálat újabb kérdései.

1. A „*Harmadik Birodalom*” nevelés- és tanügyi intézkedései kettős arculattal tekintenek reánk, kívülálló szemlélőkre. Egyfelől magukon viselik ezek az újítások és intézkedések mintegy a hegeli szellem bélyegét: Hegel volt ugyanis az, aki történetfilozófiájában minden előző gondolatrendszert a saját abszolút szemlélete előfutára gyanánt fogott fel és arra látta rendeltetve őket, hogy titkos logikával az ő rendszerének útját készítsék elő. A Harmadik Birodalom ezt a gondolatot a német nép és állam történetévé alkalmazta s mindent elkövet annak a gondolatnak igazolására, vagy legalább plauzibilissé tételére, hogy minden, ami eddig a német néppel (s körülötte is!) történt, azért történt, hogy majdan a Harmadik Birodalom beköszönthessen. Amit eddigelé a történelemben mint kezdetet és elősejtelmet találunk, az csak ígéret volt, s az ígéretek beteljesedése a mai öntudatos és rendszeres népi állam valósága. Ez a kép — ez a vízió — azonban nemcsak ennek a hegeli történeteszemléletnek köszöni letagadhatatlanul nagy erejét és a mindenkor spekulatív hajlamú német népre tett nagy hatását, hanem egy más körülménynek is. Ez a második mozzanat a nevelésügy terén különösen erősen érvényesül s abban áll, hogy a Harmadik Birodalom szellemi vezetői törekszenek minden erőt megmozgatni és összefogni, melyek a német népi jellegnek s ezen belül az értelmi és erkölcsi erőnek teljes kifejlődésére és egy népközösségben való érvényesülésére vezethetnek. Míg az első helyen emlegetett történetfilozófiai alapszemléletből bizonyos elfogultságok, egyoldalúságok, pártszellem és tudományos szempontból vakmerő vagy naivnak látszó feltevések erednek (pl. a vérség mitho-

sza), s ezek egyoldalú pártfanatizmussá fajulhatnak, — addig a dolgok rendjének az a másik iránya kitűnő és eredményes szervezkedésre vezetett és a német közoktatás és köznevelés arculatát teljesen megváltoztatta. A fajegészségügyi szolgálattól s a természeti, meg népi közösség kultuszától, a természet és falú érzület alakító erőitől kezdve a legmagasabb elitnek — a vezetőknek — értelmi kiválasztásáig mindent munkába állít a mai Németország, hogy célját: a német nép maximális kifejlesztést elérhesse. Vajjon mennyi része van e törekvésekben, sikerekben a mithoszalkotó gondolatnak, — vajjon igazabbá, mélyebbé, lelkiebbé, emberibbé válik-e ezen folyamat útján a német nép, — és vajjon a történeti szellemi hatalmakkal (pl. a kereszténységgel) szemben vállalt álláspontja nem vezet-e tragikus összefüggésekre és végül is történelmi csödre? — oly kérdések, melyekkel e helyen nem foglalkozhatunk. Célunk itt csak az, hogy a *főiskolai pályákra* jelentkező új nemzedéknek azon *alkalmassági vizsgálatait* ismertetessük, melyek a mai Németország kitűzött céljaival összhangban, immár állami rendelkezéssel rendszeresítve vannak és amelyek más országokban is bizonyára be fognak vezetetni.

Ha azokat a rendelkezéseket vesszük vizsgálat alá, melyeket *Szászországban* és *Poroszországban Hartnacke* és *Rust* miniszterek kibocsájtottak 1933. ápr. 25-én kelt szelekciós törvény¹ végrehajtására, akkor elkerülhetetlenül az a benyomásunk támad, hogy a törvény végrehajtását szolgáló intézkedésekben és tevékenységekben sajátos módon összekeveredik a politikai-világnézeti ideológia és a valóban értékes és mélyen megalapozott tudományosság (a lélektan). Az említett törvény „a német iskolák és főiskolák növendékeinek túlságosan nagy száma, a túlszűfolttság“ ellen tartalmaz korlátozó intézkedéseket. Megállapítja (1. §.), hogy a kötelező iskolák kivételével minden más iskola és főiskola csak annyi tanulót vehet fel, amennyinek alapos kiképzését biztosíthatja s amennyit a különböző pályák szükséglete mutat. Ezt a számot (numerus clausus) minden egyes iskolai év elején a tartományi

¹ „Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen. Reichsgesetzblatt. 1933. I. rész, 225. I.

kormányok (Landesregierungen) állapítják meg (2. §), de a birodalmi belügyminisztert illeti meg a jog, hogy az általános tanulói létszámot az egész birodalom területére nézve megállapítsa és az egyes tartományokra szétossza.² A felvehető főiskolai hallgatók mostani száma kereken 15000-re rug,³ ezek közül Poroszországra esik 8984, Szászországra 1339 jelölt. A végrehajtási utasítások⁴ alapján történtek meg az első nagy selekciós vizsgálatok Szászországban, melyeknek célja a főiskolát és egyetemi tanulmányokra jelentkező, középiskolát végzett abiturienteknek kiválogatása, akik egyfelől ezekre valóban alkalmasak, másfelől a nemzeti szükségletet fedezik. Tanulmányunknak célja az, hogy ezekről a vizsgálatokról, célkitűzésükről, módszerükről, ezek tudományos alapvetéséről részletes képet s beszámolót adjon, annyival is inkább, mert a magyar közoktatási hatóságokat s a magyar tudományos világot is foglalkoztatták a közelmúltban a németekéhez hasonló törekvések. Ezeknek a törekvéseknek egyik gyümölcse az a *Tervezet*, mely a *Magyar Psychol. Társaság* több bizottsági ülésén megvitatás tárgyát alkotta s mely *Boda István* tollából a *Magyar Psych. Szemle* 1935-i I. számában napvilágot látott.⁵

Ujra hangsúlyozzuk: amilyen szembeszökő e rendeleteknek politikai indokolása és tudományos szempontból megállapítható fogyatékosága, — épp olyan értékes és magasrendű az a lélektani (pszichotechnikai) módszer, mellyel a politika kitűzött célját, a kiválasztást a közzétett eljárások megvalósítják. Szászországban oly kiváló pszichológus állott ezen kiválasztó

² V. ö. Reichsgesetzblatt. 1933 (I.) 226. I.

³ A 15000 hallgató megoszlását a különböző tartományok szerint I. *Hartnacke—Wohlfahrt*: Geist und Torheit auf Primanerbänken. 1934: 12. l. — Ez a mű szolgált alapul tanulmányunk számára, mert először adja rendszeres összeállításban a kiválogató vizsgálatok előzményeit és eredményeit.

⁴ 1933. okt. 13-i rendelet (Verordnungsblatt des Sächs. Minist. für Volksbildung. 1933. 80. l.) Poroszországban: 1934. febr. 7. és márc. 6.

⁵ Tervezet az érettségi vizsgálathoz kapcsolódó *válogató értelmességvizsgálat* és a középiskolai növendékekről vezetendő *személyi napló* tárgyában. M. Psych. Szemle (1935. I.) 153—188. l. E tanulmány során „Tervezet” címszóval idézzük. — A M. Psych. Szemle II. kötetében jelent meg *Schiller Pál* hasonló célú tanulmánya: „Érettségizettek értelmvizsgálata” (425 kk. II.), melyet e dolgozatban még nem használhattunk fel.

eljárás elméleti szerkesztésének és gyakorlati végrehajtásának élén, mint *E. Wohlfahrt*, kinek gazdag tudása és finom, mélyreható lélektani érzéke már eleve biztosítékaul szolgált a módszeres és tudományos sikernek. Wohlfahrt *W. Hartnacke* szász közoktatásügyi miniszter megbízásából állította össze azokat a pszichotechnikai próbákat, melyek alapján a középiskolákból az eredményesen végzett és érettségizett jelölteknek csupán egy csekély száma kerülhet egyetemi, vagy főiskolai tanulmányokra. Wohlfahrt eljárását s annak első eredményeit minden részletében feltárja az az érdekes, sőt érdekfeszítően izgalmasnak mondható könyv, melyből ennek a pszichotechnikai eljárásnak minden részletéről alaposan tájékozódhatunk: „*Geist und Torheit auf Primanerbänken*“ (1934). (Az előszót Hartnacke írta.⁶) Ennek a könyvnek megismerése nemcsak a pszichológus és pedagógus számára jelent élményt és tanulságot; szélesebb körök érdeklődésére is méltán számíthat. Ez az érdeklődés annyiival is inkább jogosult, mért köztudomás szerint a magyar közoktatásügyi kormányzat is foglalkozik bizonyos főiskolai s egyetemi kiválasztó vizsgálatok bevezetésének a gondolatával. Az alább következő fejtegetések célja az, hogy a főiskolai tanulmányokra alkalmas jelöltek kiválasztásának német módszerét és tudományos lélektani alapvetését elemezze s így alkalmat adjon a magyar és német szelekciós elméletek összehasonlítására. — Eljárásunkban csak rövid időt kívánunk szentelni azoknak a politikai és világnézeti szempontoknak, melyeken a német kiválasztási rendszerek alapulnak; inkább az eljárások lélektani oldalát törekszünk taglalni, főként Wohlfahrt fentebb idézett könyve alapján. Megemlítjük továbbá, mint egyik legértékesebb adalékot és kritikát: Spranger értékelését Wohlfahrt művéről, mely a „*Die Erziehung*“ folyóiratban jelent meg⁷ s melynek szempontjait állandóan figyelembe vettük.

2. Mindjárt kezdetben le kell azonban számolnunk egy előzetesen felmerülő kérdéssel, mely ott lebeg láthatatlanul az ilyenfajta törekvések felett s azok végső értelmére vonatko-

⁶ Tanulmányunkban ezt a művet „W.“ betűvel idézzük.

⁷ E. Spranger: Die Massnahmen in Sachsen zur Sicherung e. vollwertigen Hochschulnachwuchses. Die Erziehung. 1915. 10. 241—252. 11. — Tanulmányunkban „Spranger“ címszóval idézzük.

zik: vajjon nem elég-e a kiválasztás végrehajtásához maga az iskola, közelebbről a középiskola és az ő bizonyítványai, az érettségi bizonyítvány s a jelölt tanárainak (esetleg írásban adott) jellemzései? Nem nyújtanak-e mindezek megbízható alapot a főiskolai tanulmányokhoz szükséges pszichés sajátosságok megállapítására a jelöltekénél? Ezt a kérdést különösen az u. n. „régis iskola“ hívei hajlamosak felvetni. Konzervativizmusuk lelki rugóinak elemzésébe e helyen nem bocsátkozhatunk bele, csupán két megjegyzésre szorítkozunk: a) Először: sem a német, sem a magyar tervezet *nem* kívánják eltörölni az érettségi vizsgálatokat és nem törekszenek ezeket más (pszichotechnikai) vizsgálatokkal helyettesíteni sem; még kevésbé mondható el róluk az, hogy bármiféle bírálatot kívánnának gyakorolni az iskolák, tanításmódjuk, szerkezetük, programjuk stb. felett. A magyar *Tervezet* e tekintetben még óvatosabb és kisebb igényű, mint a német: azokat a jelölteket, akik a középfokú iskolák két utolsó évfolyamában, valamint az érettségi vizsgálaton legalább jó eredményt értek el, a magyar főiskolákra *minden külön vizsgálat nélkül* kívánja felvétetni. A válogató értelmiségi vizsgálatra tehát csak a jónál alacsonyabb eredményűeket tartja utasítandónak (153—154. l.). A német tervezet is csak a *kiválasztás* szempontját hangsúlyozza: csak arról van szó, miképp lehet megállapítani azoknak az átlagfeletti alkalmasoknak *számát*, akik a zárt számba bejuthatnak (v. ö. *Spranger*, 242. l.). b) Külön probléma az, *mért nem alkalmas maga az iskola* (pl. a középiskola) úgy, ahogy van, a jelzett kiválasztás immanens végrehajtására? E kérdést e helyen kissé bővebben óhajtjuk részletezni, még pedig egész általánosságban, eltérve a német kiválasztási elméletben és gyakorlatban követett szempontoktól.⁸ Melyek azok az érvek, melyek szerint az *iskola* elvből *nem alkalmas az életre, életpályákra és életsikerre vonatkozó kiválasztás intézményének?*

Az iskolai sikeresség és „derékség“ („*Schultüchtigkeit*“) nem azonos az életben sikert arató „derékséggel“ („*Lebensüchtigkeit*“). A „*Schultüchtigkeit*“ a „*jó tanuló*“ fogalmában jut kifejezésre, abban a tanulóban, aki az iskola programját legalább jó-közepesen elvégezte. A jó tanuló az iskolai

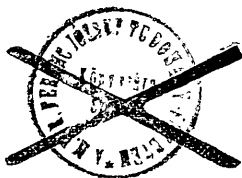
⁸ V. ö. *G. Just: Schulauslese und Lebensleistung. 1936.*

nevelésnek oly eredménye, akiben az iskola jó-közepesen elérte a célját; a középiskolát véve kiinduló pontul: megvalósult benne bizonyos „műveltség“, azaz ismeri a jelen kultúréletnek szellemi tartalmait a tantárgyak közvetítésével;⁹ — a jó tanuló az, aki megtanult szellemi munkát végezni, azaz bizonyos szellemi fegyvelmezettségre tett szert és főleg értelmi (alaki) tevékenységeit gyakorlással bizonyos fokig kifejlesztette, — megvan tehát benne bizonyos, az iskolafajtól megkívánt „szellemi habitus.“ De a jó tanulónak az iskolai élet folyamán bizonyos erkölcsi viselkedésformákat is el kellett sajátítania, odaadást, érdeklődést kellett magában minden irányban kifejlesztenie; s ebben a viselkedésösszegben a főszerepet a szellemi habitus játssza. Az iskola: sajátos társadalmi forma és a benne való érvényesülés a „Schultüchtigkeit“. Az iskola ezt a célját el is éri; a növendék az iskolából kikerülve, közelebb áll a nevelésnek fentebb jelzett céljaihoz, mint azok, akik az iskola szellemi és erkölcsi retortáján nem mentek keresztül; de végeredményben nem is mutat fel ennél több eredményt. Az iskola tehát nem vállalhatja sem az „életre“ való teljes előkészítés, sem az egyes életpályákra való előkészítés feladatának megoldását: eszközei, egész szerkezete *nem erre* irányulnak. Az iskola csak *egyik* — mégpedig nagyon értékes — előkészítő az életre, de nem az egyetlen és — talán — nem is a legfőbb. Az iskola a növendéket egy sajátos életszakaszon keresztül fejleszti, gazdag lelkitartalommal látja el, egyes formai készségeket kifejleszt benne, (inkább értelmieket, mint erkölcsieket); de ebből az életszakaszból még nem tudunk *biztos következtetéseket* vonni a növendéknek az életben való sikereire. Nem tudjuk megállapítani pl. vajjon a legjobb középiskolai tanulókból válnak-e később a legkiválóbb tudósok, vagy nemzetgazdák, politikusok, tanítók, művészek, stb. Az iskolai jó előmenetel s az életben elért siker feltételei ugyanis sok tekintetben mások, a kétféle siker feltételeinek viszonyossága (korrelációja) gyenge. Az iskola tehát nem lehet sem az életre teljes mértékben előkészítő, még kevésbé egyes pályákra kiválasztó intézmény. Az *iskolai bizonyítvány* kétségtelenül feltüntet bizonyos képessé-

⁹ Hogy ezek a szellemi eredmények néha mily csekély fokuak, azt Poppelreuter kritikája élesen megvilágítja (Psychokritische Pädagogik, 1932).

geket, ezek gyakorlottsági fokát, vagy egyenesen tehetségekről is beszámol; de kérdés, vajjon éppen azokról értesít-e bennünket, melyekre az életben az illető növendéknek szüksége lesz? És a „jegyből“, mellyel a növendéket jellemzi, mit lehet kiolvasni? Az *iskolai képességek* milyen viszonyban vannak az általános emberi értékes és sikert ígérő képességekkel? Különösen nagy nehézségekkel állunk szemben, ha felvetjük ugyanezt a kérdést az *iskolai erkölcsi* sajátosságokra és az életben szükségesnek ítéendő lelki habitusra vonatkozóan. Az iskolai bizonyítvány „magaviseleti“ jegyeiből nagyon kevés támasztékot nyerünk arra nézve, vajjon az illető növendék életrevalósága, munkaakarata, megbízhatósága, szolidaritása stb. milyen lesz a jövőben. A *prognózis bizonytalansága* meghiusítja a szigorúbb értelemben vett kiválasztást az iskolai élet és iskolai bizonyítvány alapján. — A mondatokkal természetesen nem ellenkezik az, hogy az iskola *a maga számára* mindig gyakorolt bizonyos szelekciót. Ez a „befelé“ való kiválasztás az iskola lényegében gyökerezik s tőle el nem választható. Az iskola ugyanis kell, hogy megmérje az iskolai előmenetelt, az iskolai munka eredményét az egyes növendékekben, enélkül munkája nem lehetne eredményes és öntudatos. De ez a „belső“ kiválasztás csak az iskolának, mint intézménynek keretén belül érvényes, csak az iskolai célokhoz mérve van értelme; az iskola *után* következő életfeladatokkal nincs közvetlen összeköttetésben, — vagy legfeljebb csak a kontraindikáció esetében, mikor a növendéket, mint teljesen alkalmatlant az iskolai munkából kirekeszti és más iskolába utalja (pl. kiegészítő iskolába) vagy más életpályára.

c) A szelekció alapvető kérdése ez: *mily jegyekből, mily mozzanatokból tevődik össze az életben mutatott derékasság (Lebenstüchtigkeit)?* Ez a derékség mindig *konkrét alakban* jelentkezik: nemcsak általában jól beváló *emberekre* van szüksége a társadalomnak, az életnek, hanem jó hivatalnokokra, jó katonákra, jó tanítókra, jó kereskedőkre stb. Ha tehát az iskolának kellene megállapítania, melyek a jó hivatalnoknak, jó katonának stb. alkalmas egyének az ő növendékei közül, akkor egy kissé zavarba jutna, — hiszen az ő feladata egészen más irányú. Az iskola nem az *életben* való kiválóságnak kritériumait tartja a kezében, hanem csak az *iskolai* kiválóságéit.



Amint az „általános műveltséget“ nyújtó iskola közvetlenül nem készít elő a katonai, bírói, kereskedői pályákra, épúgy nem foglalkozik azzal a kérdéssel sem, vajjon milyen pszichés, vagy testi tulajdonságok szükségesek ahhoz, hogy valaki ezen életpályák valamelyikén jól beváljon. Mégis van egy pont, ahol az iskola és az élet összekapcsolódik a mi szempontunkból, a kiválasztás szempontjából. Ez a pont a *pszichológiának* az a követelése, hogy egyfelől az *élethívatusok* kellő betöltésének *ismertetőjegyeit* ő állapítsa meg, — másfelől, hogy ezeknek a jegyeknek (vagyis pszichés tulajdonságoknak) feltételeit az *iskolai életben* és az iskolai kiválóságban is felkutassa. Az életben kivívott sikernek, a hívatusok jó betöltésének vannak ugyanis *általánosabb*, minden személyre kiterjedő, — és vannak *sajátos* jegyei is, melyek csak egy meghatározott tevékenységre teszik alkalmassá az egyént. Pl. ha keressük a nevelői pályára való alkalmasság lélektani jegyeit s ezekre akarjuk alapítani a megfelelő személyek kiválasztását, akkor az általános emberi (értékes) tulajdonságok között felemlíthetjük pl. a komolyságot, megbízhatóságot, altruista beállítódást stb.; viszont könnyen rámutathatunk oly tulajdonságokra is, melyek csak, vagy elsősorban a nevelőnek megkívánható jellegei, pl. ilyenek: a „pedagógiai szeretet“, a közlés képessége, a nevelői tapintat stb. Ugyanúgy ki lehetne mutatni a katonai, bírói, mérnöki és egyéb életpályák alkalmasságainak jegyeit is. Ami az iskolát illeti, a kiválasztás kérdése így alakul: akár az általános, akár a sajátos lelki tulajdonságokat *fejleszti-e, kiműveli-e az iskola?* Van-e alkalom, van-e mód, szükség e tulajdonságok kibontakoztatására az iskola munkája alatt? Előmozdítja-e az iskola ezeknek kifejlődését? E kérdésekre akkor adhatunk feleletet, ha figyelembe vesszük egyrészt azt, hogy az iskola mily *ismereteket* közöl (tartalmi szempont), másrészt, mily *képességeket* és *készségeket* fejleszt (formai szempont), mégpedig mind az értelmi élet, mind az erkölcsi cselekvés területén. Már most egy pillantás meggyőzhet bárkit arról, hogy az általános műveltséget nyújtó iskolák kevés oly ismeretet nyújtanak a tanulónak, melyre sajátos hivatásának betöltésénél *közvetlenül* szüksége lesz. Az iskolai ismeretek tehát nem szolgálhatnak az élethívatusra való kiválasztás alapjául. Ami a formai képességeket illeti: az értelem és az erkölcsi cselekvés

nevelésében elért, vagy elérhető eredmények a növendéket *általában* alkalmassá tehetik ugyan sok életpálya betöltésére, de itt is kérdés, vajjon iskoláink *mai* szerkezete és munkája *valóban* kifejlesztette-e ezeket a kívánatos tulajdonságokat? Ilyenek volnának pl. a munkára való általános képesség, az önálló ítézés képessége, az erkölcsi tulajdonságok: megbízhatóság, felelősségérzés kitartás, szolidaritás, altruizmus, igazságszeretet stb. „A cselekvés iskolája“, a különböző munkaiskolák, az „új nevelés“ egyes irányzatai már világosan mutatják az egyes erkölcsi és szellemi *alaki* tulajdonságok erőteljesebb kiművelésére való törekvést, ilyenek pl. a szolidaritás, a felelősség, a fogalmaknak cselekvés útján való elsajátítása és ennek következtében nagyobb élessége és világossága a növendékekben stb. Ezekben az iskolákban és irányzatokban tehát nagyobb korrelációt találunk az „iskola“ és az „élet“ között; ezen körülmények között már vonhatunk bizonyos következtetéseket a növendékek alkalmasságára és sikereességére az életben. De ez a lehetőség is csupán az általános formai lelki tulajdonságokra vonatkozik és ezekre is csak egyes meghatározott esetekben (és egyes iskolafajoknál). A tartalmi ismereteknek pedig csak egészen kis körére vonatkozik ez a megállapítás. Az iskola ennélfogva még e jelzett területeken is csupán kismértékben adhat alapot a szelekcióra. Az iskolai bizonyítványok mai alakja pedig még erre a megszorított szelekcióra sem alkalmas.

3. Ezek után most már röviden foglalkozhatunk azokkal az *okokkal* is, melyekkel a szász közokt. miniszter igazolni törekszik a főiskolai kiválogató vizsgálatok meghonosítását. Ezek az „okok“, közelebbről szemlélve, erősen mutatják az *ideológia*, vagy inkább a politikai célok szolgálatában álló *frazeológia* jellegét. Az egyik jelszó így hangzik: Bildungswahn ist Volkstod,¹⁰ a korlátlan művelődés téves eszméje a nép halálát vonja maga után. Hartnacke ezen tételét érdekes párhuzamba lehetne állítani a mi Széchenyink ismeretes mondásával, a kimívelt emberfő alkotta nemzeti vagyonról. De Széchenyi véleményét a kimívelt emberfőről a „liberális“ korszak eszméi sugalmazták; Hartnacke természetesen éppen a liberálizmusban

¹⁰ W. Hartnacke: Bildungswahn-Volkstod. München, 1932. Naturgrenzen geistiger Bildung. Leipzig, 1930. — Neues zur Frage des Erfolges der verschiedenen Schulgattungen. Die Erziehung, 1935. 80—82. II.

találja a fennálló bajok egyik főforrását. A nemzeti szocializmust közvetlenül megelőző időben u. i., mondja, sok tehetségtelen ifjú jutott be a német egyetemekre és főiskolákra, mert a tanulás szabadsága elé senki sem állított jelentősebb korlátokat. Ilyenformán tág tere nyílt a tehetségtelen egyének érvényesülésnek. Jellemző e túlzó felfogásra, mily könnyedén véli megállapíthatónak egy író a jelzett tüneteket: „Tudjuk, — mondja¹¹ hogy az igazi tehetségesség végül is ritka esetté vált a főiskolai tanulmányoknak indítéka gyanánt“. Természetesen helyes észrevételek is vannak a mai német kulturfilozófusok idetartozó gondolatmenetében: ilyen pl. H.-nek az a megjegyzése, melyben rámutat az igazi „Bildungswahnra“, mely szerint csak a főiskolai tanulmányok adnak igazi magas életszínvonalat és megélhetést. Ennek a tömegnek az életben felmutatott gyengébb teljesítményeit e felfogás szerint csak azért nem vesszük észre, mert a gyengeséget annak az osztálynak általános teljesítményszintje eltakarja, melyben az illetők élnek. Hartnacke ennek a káros társadalmi jelenségnek mélyebb okait egyfelől a „liberalizmusnak“ abban a hiedelmében, találja, mintha a korlátozott tehetségűekből tanítással okos embereket lehetne produkálni; másfelől a liberális korszak iskoláiban, melyekben azok, kik megbuktak, később mégiscsak a felsőbb oktatásba nyertek bebocsáttatást, — mert csekélyebb igényeket támasztott velük szemben az elnéző iskola... Hallensleben annak a véleményének ad kifejezést, hogy nem az u. n. „szigorú“ iskolák színvonala tulságosan magas, hanem ellenkezőleg, az enyhéké tulságosan alacsony. Ezeknek a bajoknak készül véget vetni az iskolai üzemből is az a szelekciós eljárás, mely az iskolai eredményektől függetlenül, pszichotechnikai módszereket alkalmaz s a jelölteket a pszichotechnikai eredmény alapján bocsájtja főiskolai tanulmányokra.

E fejtegetéseinkben nem térhetünk ki a kérdésre, mennyi része van Hartnacke fejtegetéseiben az igazságnak s mennyi a mai német korszak jellemnek; csak két jelenségre mutatunk rá, melyek a kiválasztás szempontjából is fontosak. A jelen német tudományos világ válságának egyik okát, maguk a tu-

¹¹ M. Hallensleben: Die Abiturientenauslese in Preussen. Monatschr. für höhere Schulen. 1934—: 137. l.

domány vezető emberei a tudományos segédszemélyzet hiányában találják. Panaszokat hallunk arról, hogy az új kormányzat nagy tisztogatási műveletei után a tehetséges utódnemzedék száma annyira megfogyatkozott, hogy hováhamar nem lesz lehetséges a vezető állásokba ígérettel kecsegtető fiatal tudósnemzedéket nyerni. Ime annak az „antiliberális“, egyoldalúan politikai szempontok szerint működő kiválasztásnak az eredménye, melynek jegyében Hartnacke és Rust művelődéspolitikája áll. — A másik aggodalmat keltő jelenség Rust porosz közzott. miniszter rendeleteinek azon részleteiben található, amelyek a jelöltek alkalmassági vizsgálatának és sikeres felvételének feltételei közé sorozza a jelöltnek a nemzeti szocialista párt érdekében kifejtett működését és szolgálatait. Hogy a kiválasztásnak lélektani, pedagógiai és általában: tárgyilagosan érvényes szempontjai közé egy teljesen más természetű elvet csúsztatott: nyilvánvaló. Az államnak, — ezt mondja az egészséges érzékünk és ítéletünk, — természetesen szintén megvan a joga bizonyos kiválasztásra, de ez nem lépheti túl a kontraindikáció határát: csak azt jelölheti meg, mely erkölcsi, szellemi, testi feltételek minimuma szükséges egy állampolgárban ahhoz, hogy az államban valamely pályán elhelyezkedhessék, továbbá az állam hatáskörébe tartozik annak a számnak megállapítása, mely a nemzet szellemi és erkölcsi ellátásának, vagyis a főiskolák végzett hallgatói egészséges elhelyezkedési lehetőségeinek legjobban megfelel. Az ezen a határon tulmenő titkos, vagy nyílt beavatkozás már a pártállam bélyegét nyomja rá a kiválasztásra. Meg kell jegyeznünk hogy a rendeletek szerzői is érzik, hogy az élet maga is egyik leghatalmasabb kiválasztó erő s hogy az állam csak segédjelátást folytathat ezen a téren s hogy a beavatkozást a helyzet kényszere parancsolta (Notmassnahime).¹²

4. Mindezeket a kritikus pontokat figyelmen kívül hagyva tekintsük most a német miniszteri rendeletekben kifejezett célt. Ez a cél „egy teljes értékű főiskolai utódnemzedék biztosítása“,¹³ megállapítása annak, hogy hányan és kik jussanak főiskolai tanulmányokra? Ebben a célkitűzésben megégyezik a

¹² Ezt elismeri Hallensleben is, Monatsschrift, 1934. 139. l.

¹³ Spranger 241—252. ll.

német felfogással az a magyar „Tervezet” is, mikor hangsúlyozza, hogy „az ország felvirágoztatásának feladata” vezeti ezen vizsgálatok életbeléptetésére irányuló törekvéseket, továbbá, hogy ez a cél „minden dolgozó polgártól *fokozott* (vagyis *több és értékesebb*) munkateljesítményt követel.” A magyar főiskolai tanulmányokra ennél fogva csak oly egyéneket kíván bocsátani, akik közepesen felül értelmes munkateljesítményekre képesek, mégpedig vagy általános értelmiségüknel, vagy pedig valamely különös irányban kimutatott rendkívüli tehetségüknel fogva.¹⁴ Ez a célkitűzés szabatosabb, mint a német — nagyobb általánosságban maradó — célmegjelölések. Másfelől nem hiányzik belőle az erkölcsi-jellembeli követelmények hangsúlyozása, épúgy, mint a német tervezetekből sem, — az általános követelményt azonban a magyar, helyesen, részleteire bontja: a kiválasztandó jelölt feleljen meg „egyetlen nemzeti, erkölcsi és vallásos, szociális és humánus” szempontból is, mégpedig az önfegyelmzés, a jellem és akarat erő fejlettsége alapján.

A főkérdés az, hogy az ilyen célzatú kiválasztást a jelöltnek *mily pszichés sajátosságai* biztosítják? a) Mind a két tervezet a helyzet magaslatára emelkedik azzal a megállapítással, hogy nem elegendő a kívánt cél eléréséhez, az értelmesség fejlettsége, hanem szükséges az *egész személyiségnek* valamilyen szerkezeti alkalmassága, szellemi habitusa, általános emberi értékes tulajdonságok együttese, melyben egyes (pl. nyelvi, vagy természettudományi) képességek még nem foglaltatnak benne, kapcsolatban *jellembeli* sajátosságokkal, melyek legalább épp annyira nélkülözhetetlenek, mint az értelmiek. A személyiségegésznek, mint egyedüli helyes értékelési alapnak ez a hangsúlyozása a mai lélektani szemléleteknek éppen ezen „egészre” irányuló jellegétől függ. Másfelől az egyoldalú intellektualizmus visszahatását szemlélhetjük abban, hogy az egész személyiség alkalmasságának megítélésében a hangsúly erősen az érzület és cselekvés köre felé tolódott el. Rust rendelete a szellemi és testi érettség mellett alapvető fontosságúnak tartja „a jellem értékét” a nemzeti megbízhatóság szolgálatában. Ami ezen jellemérték részleteit illeti, a po-

¹⁴ Tervezet 152. l.

rosz terv az érzület nemességét, az akarat szilárdságát, a bajtársiasságát és (az állam iránt való) odaadást tekintí az alkalmasság ismertető jeleinek. A szász tervben a jellembeli és erkölcsi jellegek jobban a gondolkodáshoz, a problémák elméleti megoldásához kötöttek látszanak: Hartnacke és Wohlfahrt próbái a *gondolkodásnak*, mint erkölcsi cselekvésnek a komolyságát, becsületességét, egyénességét, önállóságát, az akaratí elemtől függő kitartását vannak hívatva felderíténí. A magyar és német tervezetek határozottan nagy haladást jelenténének abban a tekintetben, hogy a felsőbb tanulmányokra s így a társadalom vezető szerepeire való alkalmasságot döntően függővé teszi a jelölt érzületí és akaratí sajátosságaitól.

b) A középpontban mégis az *értelmességvizsgálatok* állanak Wohlfahrt, még inkább Boda tervezetében. Az értelemnek juttatott ezen központi hely és jelentőség azonban oly természetes, hogy bővebb megokolásra nem szorul: a kiválasztás u. i. „élite“ értelmiségi pályákra vonatkozik, és másfelől: az akaratí, érzületí egyéní sajátosságokat is döntően befolyásolják értelmi képességeink. Mindamellet érdekés a német tervezet azon álláspontja, hogy nem elégszik meg egyszerűen valamilyen régíbb stílusú „intelligenciavizsgálattal“, mely pusztán valamilyen átlagos intelligenciaszínvonal elérésétől tenné függővé a vizsgálat sikerét. A magyar Tervezet mindenesetre közelebb áll ehhez a régíbb felfogáshoz, — ezt mutatja az eredményeket s így a személyiségek rangsorát megállapító pontozási rendszere is, — de végeredményben mégis megegyezik a német rendszerrel, amennyiben a pontozáson¹⁵ tulmenve, nem mozaikszerű képet ad a vizsgált egyéniségtől, hanem az egész személyiséget veszi alapul az értékelésben, annak munkamódját, általános beállítódásait, érdeklődési irányait stb. egységes személyiségbe szerveződötte. Maga az értelmiségi szint (melyet a pontozás jól feltüntet) persze szintén fontos és nélkülözhetetlen adat a végső értékelés számárá, de nem elegendő. Az értelmességi színvonal u. i. csak *egyik* mozzanata az alkalmasságnak, mely az egész vizsgált személyiségnek együttes kitevője. Spranger is helyesli,¹⁶ hogy a szászországi rend-

¹⁵ Tervezet, M. Psch. Szemle, 162/163. 1.

¹⁶ Spranger, 243. 1.

szer nem vesz fel u. n. „normálintelligenciákat“ az egyes hivatások és élethelyzetek számára s így a főiskolai alkalmasságra sem. Ennek a felfogásnak jól megfelel Wohlfahrt eljárása, mely — a magyar Tervezettel ellentétben, — nem tűz ki egyedül helyes megoldású feladatokat, sőt még mintamegoldásokat sem, hanem mindig a feladat megoldásában megnyilvánuló munkamódot és értelmi képességeket keresi, mintegy „szinoptikusan“ összegezve a benyomásokat. — Szelekciós eljárásuk magas tudományos szintjére mutat, hogy még kevésbé elégedtek volna meg a tervezetek összeállítói valamilyen, a jelöltekben felfedezhető (iskolai) *tudásanyagnak* alapul vételével. Ez már csak azért sem lehetett volna a kiválogatás megfelelő alapja, mert a legkülönbözőbb iskolafajok növendékei közül kellett a főiskolai zárt számot kiválasztani. Sok német tanulót lehetett volna ugyan a közös tanítási tárgyak (pl. latin, angol) alapján vizsgálni és előmenetelük, tudásuk szerint egybe hasonlítani, de ezt a megoldást is elvetették mind a német, mind a magyar tervezetek alkotói, mert az idevonatkozó tantárgyakban esetleg mutatkozó egyforma teljesítmény, (azaz egyforma anyagi tudás) esetén sem kaptunk volna kellő felvilágosítást arról, ami a legfontosabb: vajjon az egyező eredmény, egyenlő szellemi munka és egyenlő szellemi képességek eredménye-e? Az anyagi tudás maga csak u. n. „teljesítményi teszt“; a teljesítmények *elemzéséből* lehetne csak bizonyos következtetéseket vonni a jelölt oly képességeire, melyek elsősorban fontosak: de a kész teljesítmény maga, a „mű“, nem árulja el mindig titkait, a létrehozó szellemi erőket. Ezek helyett tehát oly próbákra kellett törekedni, melyek éppen *szerkezetüknél* fogva világosan megmutatják az értelmi képességeket s ezek munkamódját. Ezeknek a próbáknak egyúttal *nem-iskolai jellegűeknek* is kellett lenniök, nem valamely konkrét hivatást kell vizsgálniok; de egyúttal mégis olyanoknak kell lenniök, hogy a főiskolai élet feladataival belső rokonságban legyenek. Ezt a magyar *Tervezet* is kiemeli (157. 1.). Ez a követelmény annyit jelent, hogy szerényebb tartalmi tudás már elegendő lehessen ahhoz, hogy a jelölt a próbákban megkívánt formai-logikai munkát akadálytalanul végrehajthassa; viszont elemi szükségességűnek látszik az a követelmény, hogy a jelölt ennek a kisebb körű tartalmi ismeretössz-

szegnek valóban és teljesen az ura legyen és tudjon vele banni. Ha most pozitív módon törekszünk meghatározni a kiválasztás sikeréhez szükséges pszichés mozzanatokat, akkor a következő alapvető képességekhez jutunk (megjegyezve, hogy ezek több helyen, de inkább burkoltan foglaltatniak *Wohlfahrt* módszerében, míg a magyar *Tervezetben* világosan kidomborodnak): A jelölt *egész lelki habitusának* alkalmasnak kell lennie arra, (a jelenben, vagy kellő kiképzés után a jövőben), hogy *önálló* és *alkotó* (produktív) szellemi munkát tudjon végezni; *lényegismeretének, megkülönböztető, kritikai* (önkritika és szakkritika), *összefogó* és *elvonó* képességének fejlettnak kell lennie; ítéletének *biztossága* megköveteli, hogy gondolkozása a különféle heterogén befolyásoló tényezők uralmától mentes legyen, viszont szükséges, hogy meggyőződéséért *bátran* és *felelősségérzettel* helyt álljon. Az ilyen gondolkodás *előfeltételeit* alkotó tényezőket, aminők a figyelem, emlékezés, érdeklődés, a tudás-vágy, munkaképesség stb. e helyen említeni nem okvetlenül szükséges, mert a főkövetelményekben benne foglaltatnak.

W. a következő értelmi tulajdonságokat¹⁷ állítja a központba: első „*a gondolkozás világosságát és élességét*“, — ami másképen kifejezve, a gondolkozás „logikai erejét, fegyelmezettségét, iskolázottságát“ is jelenti. (37. l.) Második és legfontosabb tulajdonság (70. l.) „*a képzetek és gondolatok gazdagsága és elevenisége*, (Fülle und Lebendigkeit der Vorstellungswelt)“, melyben bennfoglaltatik a vizsgált személyiség képzet- és gondolatvilágának egyéni jellege is: „hajlamai, érdeklődései, a kérdések köre, melyben otthonos és szemléletmódjai“ (beállítottságai). A harmadik vizsgálati kiindulópont W.-nál az, milyen a jelölt „*beleélézése és értékelő állásfoglalása*“ (100. l.). Van-e egyetlen szó, kifejezés, mely ezeket az értékes tulajdonságokat összefoglalóan kifejezi? *Spranger*¹⁸ kimondja ezt a szót: az „*általános szellemi fogékonyság*“ (allgemeine geistige Regsamkeit) az a belépőjegy, mely a főiskolai tanulmányokra feljogosít. Hozzáteszi ehhez *Spranger* azt a megjegyzést is, hogy a szóbanforgó tervezet, olyan em-

¹⁷ Az erkölcsi és jellembeli tulajdonságok vizsgálatáról később szólunk.

¹⁸ 243., 248., 250., 251. l.

bertípus vizsgálatának módszerét nyújtja, melynél a főkövetelmény a gondolkodási problémák megoldásában mutatkozó *önállóság*, a *szellem elevensége*, *nyíltsága* és *dolgozni* tudása.

Ha már most a *magyar Tervezet* célkitűzését összevetjük a *W.*-félével, azt látjuk, hogy a magyar Tervezet is „*értelmi összteljesítményt*” vizsgál, „az egyének általános értelmi szintjét” kívánja megállapítani, nem pedig elszigetelt, egymástól elkülönített *egyes* értelmi képességeket;¹⁹ de a fősúlyt élesebben „a *tisztán* értelmi tényezőkre”, mégpedig elsősorban az *általános* értelmi képességekre helyezi, aminők a lényegmegragadás, az elmélyülés, a gondolati átfogás képessége, az analógia-érzék, differenciáló képesség, elvonóképesség stb.; viszont általában kiküszöböli az egyes *sajátos* értelmi (viszonyító) képességeket a vizsgálat köréből, valamint az olyanokat is, melyeknek megoldását az iskolai ismeretek, megszokott asszociációk és érzelmi beállítódások, azaz a gondolkodás *heterogén tényezői* befolyásolhatják.²⁰

5. A pszichotechnika szempontjából leglényegesebb és bennünket most közvetlenül érdeklő kérdés: a jelzett lelki tulajdonságokat megismertető *próbák* (tesztek) *megszerkesztésének* problémája. Legfontosabb és döntő pont: a próbák *diagnosztikus* (és prognosztikus) ereje és értéke.²¹ *Wohlfahrt* három feladatsorozatot állított össze a szelekció céljának elérésére; az első sorozat 17, a második 9, a harmadik 10 próbát foglal magában. Az első csoportban 8 fogalom-meghatározást, 4 álokoskodást s egy osztályozást találunk feladatok gyanánt.

a) A *meghatározás-próbák* a teszt-irodalom legrégibb állományához tartoznak. *Wohlfahrt* a következő fogalmak meghatározását kívánja: mi a „*dísz*”, — mit tesz „*mérni*”, — mi a „*jármű*”, — „*okmány*”, — „*ügyesség*”, — „*tudomány*”, — „*nép*” — „*személyiség*”. (A 3 utolsó meghatározás nyilvánvalóan magán viseli a nemzeti-szocialista gondolkodás bélyegét s egyúttal a jelölt érzületére is hivatva van világot vetni). A meghatározásokat a magyar *Tervezet* is felhasználja az értelmesség-vizsgálat menetének élén (*Tervezet* 160. l.): „elvont fogalmakhoz a legmegfelelőbb definíciók kikeresése”. Ez a fel-

¹⁹ Ebben megegyezik egymással a két módszer, l. Spranger 245. l.

²⁰ *Tervezet*, 156. l.

²¹ U. o. 158. l.

adat, a *kikeresés*, lényegesen könnyebb és egyuttal szabatosabb és érthetőbb is, mint a német terv hasonló feladatai, — tulajdonképen kiválasztás, összehasonlítás műveletei útján oldható meg. A német próba is meghatározásokat kíván, de önálló alkotó tevékenységgel és (éppen ezért) a fantázia működtetésével. Mi a közvetlen cél ezekben a vizsgálatokban? *Wohlfahrt* szerint a *meghatározások* teljesítménye „a képzetvilág” (gondolatvilág) „elevenységének és gazdagságának” (70. l.) vizsgálására való. Ez a megjegyzés azt a feltevést engedi meg, hogy a meghatározás-próbák voltaképen a *fantáziát*, annak gazdagságát, és könnyen (vagy nehezen) irányítható voltát vannak hivatva kimutatni. És ez valóban így is van, — csupán arra kell ügyelni, hogy a fantázia szónak helyes értelmezést adjunk és világosan felismerjük szerepét a fogalomalkotásban és a szellemi munkában. A kiválasztás végső céljának szempontjából ítélve, ez a fantázia-próba fontos és alapvető jelentőségű. Az értelmi teljesítményeknek nincs olyan ága, melynél a fantázia lényeges szerepet ne játszana, különösen az u. n. „alkotó” tevékenységben. Természetesen W. a *logikailag irányított* fantázia vizsgálatára szorítkozik csak, — a csapongó vagy rendszertelen fantázia nem tartozik ide. W. szavai nem annyira az irányíthatóságot fejezik ki (a gondolatvilág „gazdagsága és elevenisége”), mint inkább a képzet- és gondolatlemek könnyű mozgósíthatóságát. A képzetvilág és gondolatvilág gazdagsága pedig a gondolatok minél nagyobb tartalmi körét jelenti. Ez a körülmény azonban a próba értékét nem érinti. A próbát teljes egészében tehát helyeselhetjük, valamint azt a módszert is, mellyel W. a teljesítményekben rejlő prognosztikus magvat kihámozza. Nem lenne elegendő a kívánt célra, hogy a vizsgált személy egyszerűen egy logikai meghatározást adjon (venus prox. és differentia specif.) pl. hogy mi a „*disz*”, a „*személyiség*”, stb. hanem (az utasítás szerint) a szavak jelentését úgy kell körülírnia, és a jegyek gazdag felsorolásával úgy kell elkülönítenie más, hasonló fogalmaktól, „hogy még az is, aki előtt ezek a szavak eleddig ismeretlenek voltak, képes legyen őket félreértés nélkül használni” (27. l.). Kétségtelen, hogy a meghatározás-próba ilyen alakításával egyfelől a lényegismerés, lényegmegadási képességét is vizsgálhatjuk, másfelől a *konkrét fogalomalkotás*

képességét is, hiszen a lényegismerés mellett még a nem-lényeges, de a lényeggel mégis egybefüggő olyan fogalmi-jegyeket is követel a próba, amelyek a lényegmegtalálást megkönnyítik, a fogalmi vázat kitöltik, ezzel a jelölt gondolatmunkájának menetét, felhasznált képzeiteinek s gondolatainak tömegét s a vele való bánásmódot is jellemzik. A próbából kiderül tehát a jelöltnek az a képessége, vajjon a már megszerzett fogalmaival s képzeeteivel tud-e bánni, tud-e rendet, hierarchiát teremteni gondolatai között (gondolatökonómia), valóban birtokába vette-e az előzetesen szerzett ismereteket, így „*alkotó*” munkára alkalmas-e? A szelekció szempontjából azért különösen ez utóbbi tekintetben értékes ez a próba, mert a jelölt szellemi *munkamódjára*, célszerű alkalmazkodási és alkalmazásbeli ügyességére, hajlékonyságára lehet belőle következtetést vonni. A szellemi munka éppen ott lepleződik le, ahol és ahogyan valaki uralkodik a birtokában levő fogalom- vagy képzettömegben, belőle egyes elemeket kiválaszt s őket egységes képben, szerkezetbe illeszti bele. Ezt mintegy kihívja az ügyes feladat-instrukció is: a meghatározás olyan legyen, hogy megértse és használni tudja az is, aki előzetesen nem ismerte az illető szó jelentését. — Az eredmények értékeléséből kitűnik, hogy a meghatározás-próbák jól beváltak: feltárták egyes jelöltek gondolatainak tág körét, rendezettségét, önállóságát, a finom differenciáló érzéket, a lényegismerést, — vagy ellenkezőleg: a jelzett kvalitások hiányát vagy ellentétét, a felfogás és gondolkodás felületességét, szűk látókört stb. lepleztek le. De ugyanezt a célt szolgálják a magyar Tervezet (160. l.) próbái is, melyek „dolgok és problémák lényeges jegyeinek, cselekedetek lényeges motívumainak, bizonyos lényeges egymáshoz kapcsoltságoknak felismerését” kívánják; mégpedig, nézetünk szerint azért szolgálják a célt sikeresebben, mert a jó teljesítmény felismerése ezekben könnyebb, a próbák egy jelentésűek, ellentétben a német lényegfelismerési próbákkal, melyeknél kétségtelenül nehezebb a lényeges jegyet mutató körülmény *biztos* felismerése. E nagyobb nehézség a német próbák szerkesztésének alapelvéből következik, mely szerint nincs egyetlen helyes megoldás. Az ide tartozó magyar próbák tehát könnyebben kezelhetők, biztosabbak, de már a német tervezet egyéb diagnosztikai célját

nem érik el: a gondolatok egyéni gazdagságának és eleven mozgékonyságának vizsgálatát. — A magyar próbáknak van még egy csoportja, amely szintén a lényegmegismerés kiderítését célozza s azért idetartozik és kiegészíti a német törekvéseket: ezek „a lényeges szempontból adódó *analógiatalálás* és a *differenciáló érzék* vizsgálatát szolgálják (Tervezet u. o.). A differenciáló és analógiás gondolkodás csak bennfoglaltan szerepel a német próbákban, míg a magyar Tervezet ezekre kifejezetten súlyt vet, s ezt szintén az utóbbinak előnye gyanánt könyvelhetjük el. — Végül bizonyos *kombinációs képesség* vizsgálására valók a magyar Tervezetnek azok a próbái, melyek hiányos mondatok kiegészítésében, vagy értelmetlen szövegymásutánoknak értelmes mondattá rendezésében állanak. Vajjon nem tartoznak-e ezek a próbák is, igen alkalmasan, éppen abba a módszeres fejezetbe, hol a gondolkodás eleveenségét és gazdagságát tesszük vizsgálat tárgyává?

b) A próbák második csoportja Hartnacke—Wohlfahrt szerint a jelölt gondolkodásának „világosságát és élességét, iskolázottságát és fegyelmezettségét” (W. 37. l.) van hivatva felderíteni. Voltaképen a gondolkodás *önállóságáról* van itt szó, arról, vajjon nem befolyásolják-e a jelölt gondolatvezetését, az u. n. „heterogén”²² tényezők annyira, hogy ezek miatt a jelölt szellemi munkája megbízhatatlanná váljak? Szorosan egybefonódik ezzel az önállósággal egy másik értelmi képességnek: a *kritikai képességnek* és érzéknek működése. Világos, hogy a gondolkodásnak így értelmezett önállósága nagyon fontos a tudományos és vezető réteg kiválasztásának szempontjából s erre a célra Wohlfahrt oly próbákat választott, melyek kevés és egyszerű tárgyi tudást kívánnak meg, de amelyek az érintett képességeket közvetlenül leleplezik előttünk. Ide tartoznak: azok a feladatok, melyekben a jelöltnak *téves következtetések* helytelenségeire kell rámutatnia, továbbá amelyek a *természettudományos*, majd a *gyakorlati-technikai*, a *statisztikai* gondolkodásnak és a *logikai osztályozóképességnek* fejlettségét és tulajdonságait teszik vizsgálat tárgyává.

A négy, próbaként feladott hibás következtetés tévessé-

²² V. ö. Boda: Bevezető a lélektanba. 1934. 144. l. Érzelmi, érdekmilió-, tradíció- tényezők, előítételek, elfogultságok, stb.

gét a vizsgálati utasítás előre jelzi; a feladat: ezek *kritikája*, — meg kell mutatni, *hol* a hiba és *miért* keletkezett? Lényeges, hogy hozzáteszi az utasítás, hogy a kritika ne legyen tartalmi, hanem „*lényegében alaki*”. — Példa:

1. Minden egyformán súlyos test egyforma sebességgel — esik.

A vas és papír egyforma sebességgel esnek.

Tehát: a vas és papír egyforma súlyúak.

E téves következtetést még három más hasonló követi. — Ha az *eredményeket* tekintjük, úgy tűnik, hogy éppen a felhozott példa (a szabadesés) tulságosan nehéz feladatot jelent: a 3000 érettségizett ifjú közül csak nagyon kevés tudott ezzel a tisztán alaki-kritikai feladattal megbirkózni. Ilyen tulságosan nehéz feladatok nem alkalmasak a célul kitűzött kiválogatás elérésére.

A következtetéseknek értelmiségvizsgálati eszközül való felhasználása nagy nehézségekkel jár, melyeket először *Boda István* tárt fel a maguk teljességében (A következtető képesség, mint értelmesség-vizsgálati probléma. 1931.). Egyfelől a logikai elmélet szempontjából talál ez a tanulmány alapvető fogatkozásokat azokban a különböző következtetési formákról vallott alapnézetekben, melyeken az eddig végzett értelmességi kísérletek fölépültek, másfelől lélektani szempontból is téveseknek minősíti sok eljárásukat. A Wohlfahrt-féle próbákat tartva szem előtt, melyek „lényegesen formális-logikai” próbák kívánnak lenni, kiemeljük Boda bírálatából a következőket: „Figyelmen kívül maradt” (az eddigi próbaszerkesztésekben), „hogy *valóságos* következtetéseink *nemcsak abban a rendben* folynak le”, amint a formai logika eddigelé törvényszerűnek megállapította²³ és: „leglényegesebb fogatkozása az eddigi vizsgálatoknak az, hogy helytelen bennük az a *próba-felépítési és értékelési alap*, amely az egyéni következtetőképesség alacsonyabb vagy magasabb fokát aszerint kívánja elkülöníthetni és megítélni, hogy az egyén vajjon melyik aristoteli figurába tartozó szillogisztikus feladatoknak mily mér-

²³ V. ö. *Spranger*: 241: Az intelligencia „kulturfogalom, minden értelmiség valamely életkörhöz, tehát tartalmi ismeretekhez van kötve” V. ö. *Spranger* 246., 248. l.

tékü megoldására képes”.²⁴ A következtetések nehézsége vagy könnyűsége és logikai helyessége, — így következtet Boda, — nem a hagyományosan okul felvett figura-jellegen fordul meg, hanem egy egészen más logikai alapon nyugszik: s ez a szillogizmus előzményeiben szereplő három fogalom egymásközi *beletartozási*, esetleg *azonossági* viszonyainak minéműsége.²⁵ A Wohlfahrt-féle első következtetési próba nehézsége is éppen ebben áll: fogalmak beletartozási viszonyát kell felismerni, és azt, hogy a téves szillogizmus első tétele nem teljesen „megfordítható”, épúgy, mint ahogyan nem teljesen megfordítható²⁶ ez a tétel „minden macska négylábú” s mint ahogyan a négylábúak közé tartozik ugyan minden macska, de a macskák és négylábúak köre nem azonos, hanem egyik tágabb, a másik szűkebb. Ugyanezt a gondolatfelismerést követeli meg az „egyforma súlyú” és „egyforma gyorsan eső” testek fogalmi körének szétválasztása is. A kísérleti személyek ezzel a feladattal szemben gyengéknek bizonyultak, — jóllehet a középiskola éppen alaki képzést törekszik nyújtani növendékeinek, kik mégis inkább tartalmi ismereteikből merítve (W. 41) iparkodtak a téves szillogizmust sarkaiból kiemelni. Az egyik megoldás pl. oly pontra mutat rá az első előzménytételben, mely tartalmi jellegű ugyan („nemcsak az *egyforma súlyú* testek esnek egyforma sebességgel, hanem *minden* test”), — de mégis megközelíti a formai megoldást (az első előzménytétel köre jogtalanul meg van szorítva). — A német vizsgálatok eredményeiben jól nyomon lehet követni a gondolkodásnak azokat a *heterogén tényezőit* is, melyek a helytelen következtetés hibáinak felismerését gátolták s amelyek a többi próbánál is lényeges szerepet játszanak. Ezeket a következtetésekben előforduló heterogén, gátló és tévedésre vezető lelki tényezőket részletesen felsorolva találjuk Boda idézett tanulmányában,²⁷ melynek alapján az értékelések és az egyéni szelekció most már biztosabban lesznek végrehajthatók, mint eddigelé.

²⁴ Boda: A következtetőképesség stb. 28. l.

²⁵ U. o. 25., 49. ll.

²⁶ W. 41. l.

²⁷ 50/51. l.: Ilyen tévedést okozó vagy gátló tényezők: a természetes hajlandóság valamely fogalomnak osztályba sorozása és fordított út megjárásának ritkasága és nehézsége; a könnyelmű általánosításra való

A Wohlfahrt-terv többi téves szillogizmusait és ezeknek a vizsgálatokban játszott szerepét a mondottak után nem szükséges bővebben ismertetnünk, mert mindegyikben a *fogalmak köreinek* nem ismeréséből fakadnak az ítélesembeli elégtelenségek és tévedések s mindenütt a gondolkozás különféle heterogén tényezőinek erősebb-gyengébb szerepével találkozunk. A jelöltek figyelmét rendszerint valamely *tény* ragadja meg és sodorja bele a kényelmes, erőfeszítést nem kívánó megszokott, értelmi munka folyamába.

Ilyen pl. az antipodák problémája (W. 28. l.):

„Az ember életének feltételeivel ellenkezik, ha állandóan fejfelé lefelé és lábbal felfelé kell élnie. Az antipodáknak azonban így kellene élniök. Következésképp: antipodák nincsenek“.

A jelöltek idevonatkozó „megoldásai“ sok esetben nem egyebek, mint ügyetlen kísérletek: „se tirer d'affaire“ — kibujni valahogyan a nehézség logikai nyomása alól; tehát mikor valaki nem tud komolyan leszámolni a problémákban rejlő nehézséggel, hanem egyszerűen „elüti“ a kérdést, „mond valamit“, ami hasonlít a megoldáshoz, vagy ténybeli, emlékezetbeli, érzelmi stb. heterogén elemeket enged érvényesülni a gondolkodásban, akkor nyilvánvaló jelét adja az értelmi elégtelenségnek.

Végeredményül odakövetkeztethetünk, hogy a szillogisztikai próbák értéke az *értékelés szempontjaitól* függ, mivel W. szillogizmusai elvből *tévesen* vannak megalkotva s éppen a tévedésre kell rámutatni bennük: azért a Boda által emlegetett konstrukciós hibák nem jöhetnek bennük számításba, mert nem félrevezetőek. Azért tehát az értékelésen marad a hangsúly. Wohlfahrt értékelései azonban mindenütt a legfinomabb lélektani érzékre vallanak, Spranger²⁸ is elismeri, hogy mesteriek,

rendkívüli hajlandóság; a lehetőségnek azonnal bizonyossággá, sőt szükségyszerűséggé való könnyelmű pecsételése; a konkrétból, az ismeretből, megszokottból való kiindulás nagyobb könnyűsége, a — bár helytelen, — de kész alapokra építés, a tradíciónak gátló hatása a gondolkodásra, — általában: hajlamosság a kényelmesebb, kevesebb erőfeszítést kívánó értelmi munkára, a könnyebb fogalomból, könnyebb alaptól való kiindulásra, tendencia az adatok összefoglalására, mielőtt azokat kellőképpen elemeztük volna stb.

²⁸ Spranger: 243., 249. l.

ezért megbízhatóak, egyénítőek, szempontjaik gazdagok s a hibaforrásokra mindenütt találóan rámutatnak.

c) A téves következtetések után *4 egyszerű fizikai és technikai feladat* megoldása következik (a vontsövű fegyver előnyei; — miért okoz kellemes lehűlést nyári melegben a ventilátor? — az égő parázs miért lobog lángra s a gyertya miért alszik ki ráfujáskor? — külsőleg egyforma, vas- és acélgolyók gyors technikai megkülönböztetése), majd ezek a kérdések: mily technikai feltételek megléte kell ahhoz, hogy egy tenger-alattjáró víz alatt járhasson és újra felmerülhessen? — hogyan lehet egy 20 m. magas rudat egy mezőn jól felállítani? — képzelje el, hogy a víz fajsúlya tízszer kisebb volna, mint amilyen most. Mi következne ebből? — Melyek lennének egy oly orvosság hatásai, amely az emberi testet teljesen fájdalommentessé tenné a hátralévő életére? — (W. 28—29., 34—36. ll.). Ezeknek a próbáknak értéke *Spranger* szerint (246. l.) abban áll, hogy egyrészt a fizikai világ szabályszerűségének, tárgyiasságának, egyértelműségének értelmi felfogásán nyugszanak, — másrészt pedig a fantáziának azt a sajátos fajtáját hozzák mozgásba, melyet *Spranger* „optikai-konstruktív szemléletnek“ nevez és a lélek egyik „alapképességének“ tart. A fentebb elsorolt próbákon kívül, — melyek közül a golyók megkülönböztetése nem nagy értékű, mert ehhez csak praktikus érzék kell és a mindennapi tapasztalás is elégséges, — *Spranger* idevon még két próbát (W. 30., 35. l.): az egyik egy statisztikai grafikon értelmezése, a másik egy szoba berendezésének szemléletes elképzelése, leírás után, melyet bonyolulttá tesz egy tükör szereplése, melyben egyes tárgyak elhelyezése látszik. — A magyar *Tervezet* szerint az ide tartozó képességeket már az egyén *speciális* képességeinek tekinthetjük,²⁹ mert a jelzett német próbák *sajátos* (matematikai, gazdasági, fizikai, technikai) viszonylatok belátásától függenek. Ahány sajátlagos viszonyfelfogást tudunk megkülönböztetni, annyi sajátos (speciális) képességről beszélhetünk. *Kérdés: mekkora teret engedhetünk a válogató vizsgálatokban ezeknek a speciális képességeknek?* Nem elegendő-e, ha egyszerűen az *általános* értelmi képességek vizsgálatára szorítkozunk? A magyar *Tervezet*

²⁹ *Tervezet* 156. l.

feleleteket csak a legbizakodóbb optimizmussal várhatunk. Ilyenféle próbákat nem is az általános főiskolai alkalmasság kíván meg, hanem ott van értelmük, ahol bizonyos szakra, meghatározott pályára determináló képességeket kutatnánk. Így pl. a zenei-esztétikai próbák a zenei, a gazdaságiak a gazdasági pályára készülő jelöltek számára volnának igénybe vehetők, feltéve természetesen, hogy előzetesen elméleti alapjaik is tisztázva lennének (azaz, ki volna mutatva, *mily* képességet vizsgálnak, valóban *azt* mérik-e, és ha „standardizálva” volnának). Ezek a tesztek tehát, bár értékes bepillantást nyújthatnak egy rátermett pszichológus számára az egyéni és tiposos lelki sajátosságokba és kétségtelen, hogy a jelölt gondolatgazdagságáról és fantáziájáról (l. fentebb) alkotott képet kitűnően kiegészítik a „produktív” gondolkodásáról is felfilágosítanak, mégis inkább csak felesleges terhet jelentenek és nagyon megnehezítik a vizsgálat pszichotechnikai lebonyolítását. Igaz ugyan, hogy W. ezekben a próbákban is csak a „mindennapi élet” tapasztalataira kíván támaszkodni és a művészi megértés „minimumát” követeli csupán, mégsem gondolhatjuk azt, hogy ezek a kérdések közvetlenül összefüggjenek az akadémiai alkalmasság lényegével (v. ö. W. 103—104. ll.). Azonkívül mint Spranger hangoztatja,³² még egy hibában szenvednek: minden sokaságuk ellenére *sem meritik ki* a gondolkodás minden sajátlagos formáját, pl. nem nyújtanak módot a történelmi, vagy biológiai gondolkodás képességeinek vizsgálatára. Ez a megjegyzés csak megerősíti fentebb kifejtett véleményünket, mert nyilvánvaló, hogy pl. a történelmi szemlélet- és gondolkodásmód tüzetesebb vizsgálata csak a történelmi szakra készülő jelöltnél indokolt stb. Amikor az *általános főiskolai alkalmasságról* („Reife zur akademischen Arbeit”³³) van szó, nem lehet sem *egyes* speciális képességekhez kötni, sem ezek *kimerítő* felbuvárlásától függővé tenni az eredményt; a helyes út a magyar Tervezet útja, mely szerint ezt az alkalmasságot *elsősorban és főként* az általános szellemi színvonaltól kell függővé tenni.³⁴

³² Spranger: 247. l.

³³ W. 124. l.

³⁴ Tervezet 156. l. Az egyes sajátlagos értelmiképességek kérdése egyébként is még sok kutatás után juthat el arra a fokra, hogy a szak-

d) Mielőtt a német próbáknak ezt a csoportját elhagynók, két oly próbáról kell megemlékeznünk, melyek az általános értelmi színvonallal közelebbi kapcsolatban állanak, mint az egészen sajátlagos értelmi viszonylításnak próbái s melyeknek alapgondolatát a magyar Tervezet is fölveti,³⁵ mikor a lényeges jegyek, hasonló viszonylatok, lényeges kapcsolatok felismerését kívánja a jelölttől. W. két idesorozható próbája a *statisztikai és osztályozási próba*.³⁶ A statisztikai grafikon táblázaton bemutatja azokat a viszonyokat, melyek fenállottak több éven át a szászországi középiskolai tanulók száma s másfelől az egyetemekre, technikai és pedagógiai főiskolákra beiratkozott hallgatók száma között. Feladat: A magasabbfokú művelődésügy fejlődésére vonatkozóan milyen tények olvashatók ki a grafikonból? — A másik általánosabb logikai feladat: 25 különböző háztartási eszközt (pl. vasaló, gázfőző, ventilátor, mérleg stb.) kell több csoportba sorozni, lényeges szempontok szerint (klasszifikáció). Mindakét feladat alkalmas arra, hogy a jelölt gondolatgazdagságát, lényeges szempontok, vonatkozások iránt való érzékét vizsgálja, még pedig úgy, hogy nem kívánja meg valamely *speciális* érzéknek, vagy képességnek működését. Ezeket a próbákat tehát úgy tekinthetjük, mint a kitűzött célnak egészen megfelelő vizsgálati eszközöket; W. finom elemzése is rámutat ezeknek a vizsgálati értékére.³⁷

6. Áttérünk a drezdai próbák *harmadik nagy csoportjára*,³⁸ melyeknek közös céljuk: a jelölt „*beleérzésének és értékelő állásfoglalásának*“ vizsgálata. Említettük, mily korszerű és tudományosan megalapozott a német szelekciós rendszernek felfogása arról, hogy ki „*válik be*“ igazán jól mind az életben, mind pedig a tudományos pályán: az igazi értékesség nélkülözhe-

képzésre való alkalmasság vizsgálatainak elméleti alapot nyujthasson. Elég e tekintetben magának Sprangernak felfogására utalnunk, aki a szellem-tudományos megértést és értelmezést (Verstehen und Deuten) elkülöníti az optikai-matematikai felfogóképességtől, de az elkülönítés alapjai még sok megvitátásra szorulnak. (V. ö. *Kruèger—Festschriftben*: „Bemerkungen zum Strukturproblem in den Geisteswissenschaften“.)

³⁵ Tervezet 160. l.

³⁶ W.: 30—31. ll.

³⁷ W. 62—66. ll.

³⁸ W.: 29. l. (Gruppe V.) 31. l. (Gr. VII.) 33. l. (Gr. IX.) 34. l. (Gr. X.)

tetlen kellékét teszik szerinte a bizonyos jellembeli, érületbeli, akarati sajátosságok. Ezeknek a vizsgálata alkotja a Wohlfahrt-féle módszer egyik legnehezebb, de egyuttal legérdekesebb, legizgatóbb fejezetét. A magyar Tervezet a jelöltek erkölcsi jellemzését a „Személyi Napló” segítségével oldja meg,³⁹ melynek elveit a Wohlfahrt vizsgálataival alább egybevetjük. — A jelölt jellempróbái közé tartozik először már a fogalommeghatározások közül kettő: a *személyiség* és a *nép* definíciója, bizonyos mértékig a *tudományé* is; hasonló fontosságot tulajdonít Wohlfahrt a karakterológiai szempontnak és annak a vallomásnak, hogy milyen életpályát óhajt a jelölt választani (az ehhez tartozó *megokolással*: mily megokolások alapján választotta?), mit tud az illető pályán megkívánt munkáról, a sikerhez megkívánható személyi tulajdonságokról, az életpálya tanulmányi feltételeiről és arról, mily kilátásokat nyújt? Ha teljesen *szabadon* (kereseti melléktekintetek nélkül) választhatna pályát, milyen pályára menne s miért? (E három kérdésre egymással összefüggésben kell feleletet adni.) Ezt a próbát Wohlfahrt a legszemélyibb értékűnek és leg súlyosabban latbaesőnek tartja az egész kiválogató vizsgálatban.⁴⁰ Legszemélyibb jellegű szerinte ez a próba azért, mert míg egyéb próbákból a jelölt értékbeállítottságát csak közvetve, következtetések segítségével állapíthatjuk meg, addig az életpálya-eszményről tett vallomásában közvetlenül feltárja belsejét és rámutat azokra az értékekre, melyek számára a legvonzóbbak, legfontosabbak, és teljes személyiségét lefoglalják a maguk számára. Ehhez természetesen szükséges az is, hogy az életpálya-eszmény, melyről hitvallást kell tennie, valóban eszményképe („Wunschberuf”) legyen, azaz független legyen a valóságos körülményektől és a *valóban* választott életpályától, melyet a dolog természete szerint számtalan más, heterogén természetű tényező szokott eldönteni. Viszont az eszményképül választott életpályáról tett vallomás valóban alkalmas arra, hogy belőle az erkölcsi személyiség azon: végső beállítottságait olvashassuk ki, melyek őt, mint embert alkalmassá vagy alkalmatlanná tehetik az akadémiai életpályára

³⁹ Tervezet: 165. kk. II.

⁴⁰ W. 101. és 124. l.

— s a pszichológusnak ezen ítélete akkor is érvényes, ha az illető esetleg sohasem jut el az egyetemre, vagy főiskolára. Sőt az is igen jellemző, — csak olvasni kell tudni a vallomások sorai között, — ha az illető vizsgált személy nem hajlamainak, vagy valódi alkalmasságainak ismerete alapján, hanem csak zavarában tesz nyilatkozatot arról az életpályáról, melyben élni szeretne: mind a két esetben megállapítható, vajjon alkalmas-e az akadémiai pályára, vagy sem, — és egyedül ez a vizsgálatok szempontja. Ennek a próbának értékeléséhez nem elegendő bizonyos feleleteknek egyszerű megállapítása, itt már beleélésre és a jelölt dolgozatában stílusbeli és érzelmiárnyalatoknak finom megérzésére és mérlegelésére van szükség. Csak akkor tud a vizsgáló ítéletet mondani a pályaválasztási teszt-ről, ha észreveszi, mily bensőséges kapcsolatok fűzik az egyént az eszményképhez, milyen emberi (felfogás és érzéss-beli) mélység, mily beállítottság (pl. felelősségérzés, ember-szeretet, idealizmus) jellemzi a vallomástevőt, illetőleg mennyire hiányoznak belőle ezek a tulajdonságok.⁴¹ A „beleérző“ pszichológus kezében ezen próba eredménye valóban a leg-mélyebb és legszemélyibb adatok mérlegévé válhat.

A kiválasztás erkölcsi értékmérő szempontját a többi idetartozó próba is jól szolgálja, megjegyezzük azonban, amit már fentebb is hangsúlyoztunk, hogy ezek az érületi próbák egyuttal *különleges képességek* próbái is, — és emiatt a körülmény miatt nem is tarthatjuk őket szorosan az egyetemi, vagy főiskolai pályára való *értelmességi* kiválasztás nélkülözhetetlen és szükségképi eszközeinek. Viszont a jelölt beállítottságainak és érületjellegének megismerésére alkalmas próbáknak mutatkoznak, kellő lélektani mesterfogásokat feltételezve, azok a feladatok, melyek *művészi, pedagógiai, általános erkölcsi és filozófiai-világszemléleti* kérdéseket tartalmaznak. A művészetre vonatkozó próbákat azért tartja szükségesnek Wohlfahrt a válogató vizsgálatokhoz, mert a művészet oly alapformája az emberi életmegnyilvánulásoknak, „mely mellett egy vizsgálati eljárás sem mehet el“ figyelemre méltatás nélkül; a reá vonatkozó próbák pedig jó felvilágosítást nyújtanak az „akadémiai-tudományos munkának“ a jelöltben

⁴¹ W.: 127. 1.

meglevő, vagy hiányzó alapjairól.⁴² Ebben a kérdésben, úgy hiszük, a pszichológusok többsége aligha van egyetértésben a kiváló szerzővel. Példa gyanánt tekintsük a „hangszínpróbát“, mely szerint a jelölt feladata az, hogy különböző fuvós. vonós hangszerek jellegzetes és „legfinomabb“ érzelmi színezetét, „árnyalatait“ jellemezze. Ehhez bizonyos zenei-esztétikai analógiás érzék és beleélés szükséges és ezenfelül még, hogy a jelölt, a hangszerektől sugallt érzelmeit kellő fogalmi nyelvre lefordítani is tudja.⁴³ Hogy ezek teljesen sajátyszerű, egyes művészi pályákra különlegesen alkalmassá tevő képességek és érzékek, azt senki sem tagadhatja, de hogy csak az lehetne „az akadémiai pályára alkalmas, aki itt finoman tud differenciálni és a különbözőségeket fogalmilag is meg tudja ragadni,“⁴⁴ — ezt a tételt nem látjuk szükségképpennek, igazoltnak. Közéletünk sok példája arra mutat, hogy a zenei megkülönböztető alapérzéknek még oly nagy fontossága sem tesz alkalmassá bárkit is az akadémiai pályafutásra.⁴⁵ Az *érzelmi élet gazdagságára* azonban ez a próba enged bizonyos következtetést, de ebből a szempontból sem tartjuk nélkülözhetetlenek.

Egy másik esztétikai próba az elé a feladat elé állítja a jelöltet, hogy egy *lakószoba bebutorozásából* (barokk; modern, egyenes vonalak) az illető kor szellemét megállapítsa. Ennek a próbának sem tulajdonítunk nagyobb értelmiségvizsgáló-értéket, hiszen W. maga is elismeri, hogy a barokk lakásberendezés stílusának felismerése voltaképpen tudás-teszt, melyet a kor ismerete alapján kell megoldani; beállítottságot vizsgáló értéke a próbának abban van, hogy megkívánja a pusztá leírason túl az értelmezést és értékelést is. Ez az értékelés lehet pozitív és negatív pl. a modern, egyenesvonalú és tárgyyszerű lakószoba stílusát úgy is, mint céltudatos tetterő megnyilvánulását. „Amit mi kívánunk, az a gondolatok magas szintje, a tárggyal való megbírkózás akarata“, — mondja

⁴² W.: 101./102. l.

⁴³ W.: 101./102. l.

⁴⁴ W.: 102. l.

⁴⁵ A próba ellenőrző erejét W. is csak abban találja, hogy akiben megvan a kívánt jellemző képesség, az nem fogja összetéveszteni a hangszínt a hangerősséggel, teltséggel, vagy hangmagassággal. (W. 102. l.)

Wohlfahrt ennek a problémának értelmezésében.⁴⁶ „Aki a jelöltek között megszokta azt, hogy önállóan döntsön, aki a saját magától kidolgozott meggyőződéseket szenvedélyesen vallja, vagy ezeknek született védelmezője, az meg fogja ragadni a kritikának ezt a lehetőségét.“⁴⁷ — Ugyancsak az emberi érzület mélyeibe világít az a próba is W. szerint, mely a „giccs“ meghatározását kívánja.⁴⁸ Természetesen itt sem pusztán logikai meghatározásról van szó, hanem egy oly jelenség érzületi elbírálásáról, melynek lényegéhez tartozik, hogy megérti a jóízlésnek legfőbb törvényeit. — Mindezek a próbák *állásfoglalásra, vallomásra* kényszerítik az egyént, ki feltárva belsejét, számot ad azokról az értékekről, melyek az ő erkölcsi-érzületi életének alappilléreit alkotják.

A fentebb elemzett „beleérzési próbák“⁴⁹ mindenesetre értékes felvilágosításokat nyújtanak a finoman elemző pszichológus számára, aki egyben „léleklátó“ is; az ilyen pszichológus könnyen észreveszi, hogy e próbák eredményei ott a legjobbak, ahol sajátos képesség és érzésvilág az alapja a feleleteknek; nem tarthatjuk azonban döntő erejűeknek a jelöltek érzületének megismerésében; inkább a *speciális képességek és érzékek* vizsgálatát szolgálják, semmint a jelölt érzületének diagnózisát. Maga W. is jellemzően mindenütt kiemeli az esztétikai beleérzés próbáinál, hogy azok elsősorban a művészi érzékre vonatkozóan nyújtanak felvilágosítást.⁵⁰

A *pedagógiai próbák* (pl. egy 13 éves gyermeknek megmagyarázandó a kötelesség fogalma) érzületi-diagnosztikai értékét sem tartjuk magasabbrendűnek az általános főiskolai kiválasztás szempontjából, mint az esztétikai próbákét, azonkívül a próbákon igénybe vett képességeket (a fejletlenebb lélekbe való beleérzés, közlési képesség, pedagógiai szeretet)⁵¹ még a művészieknél is sajátlagosabbnak véljük. Az állatvédelemmel szemben való megokolt állásfoglalás, — az alkohol-

⁴⁶ W. 102. l.

⁴⁷ W. 103. l.

⁴⁸ U. o.

⁴⁹ W. 114. l.

⁵⁰ W.: 106. l. „nicht einfach Musikalität“ 107. l. „feines musikalisches Gefühl“, und „die Lösung ist auch die musikalischste“ 113. l. stb.

⁵¹ W.: 115. kk. II.

prohibíció mellett és ellen szóló érvek, — az állatvédelem kérdése is ide tartoznak. Végső következtetésünk oda irányul, hogy a mondott nehéz és egészen speciális jellegű és csak minőségileg értékelhető próbák helyett oly megoldást kell találni, mely biztosabb alapokon nyugszik, mikor a középiskolát végzett és a főiskolára készülő jelöltnak erkölcsi, érzelmi, jellembeli alkalmasságáról van szó. — A *filozófiai próbáról* is tennünk kell néhány észrevételt: ez Fichte egy szövegének, mely a népről és népiségről és az egyénnek a népen keresztül elérhető halhatatlanságáról elmélkedik, értelmezése. A filozófiai állásfoglalásban valóban az „*egész ember*”, a „*jugement*” nyilvánul meg (le *jugement c'est l'homme*); W.⁵² azt kívánja ebben a „legnehezebb” próbában, hogy együtt rezegjen a fichtei eszméktől átjárt lélek a legmagasabb filozófiával s így az egyén értelmének és erkölcsi akaratának a legmagasabbra irányuló beállítódás képessége megnyilvánuljon. Egyúttal valamásra is kényszeríti ez a szöveg a jelölteket, kik hamarosan felismerték, hogy a filozófiai szöveget szoros elméleti szálak kötik a nemzeti szociálizmushoz, de Fichte és a mai német hivatalos állameszme közötti különbséget (Fichte: a nép összekötő kapocs az egyén és Isten között; nemzeti szociálizmus: a nép a végső, feltétlen érték) még nem tudták felérteni. A próba értéke mindenesetre nem csekély: az *egész személyiségre* annak autonóm értékére enged bizonyos következtetést; középiskolai abiturientek számára azonban túlságosan nehéznek tartjuk.

A *magyar Tervezet*⁵³ a személyiség érzületének vizsgálati problémáját kétféleképpen közelíti meg: először úgy, hogy már az értelmiségi próbák megoldásainál, azok összegezésekor megfigyeli azokat az esetleges érzelmi gátlásokat, melyek az illető kísérleti személy teljesítményeit következetesen jellemzik. Másrészt egy személyi megfigyelő napló adatait veszi alapul, hogy nemcsak a nevelés egész folyamán, hanem „minden esetleg előforduló rendkívüli esetben is, így a *főiskolai felvétel*” eldöntésénél is a növendék erkölcsi személyiségéről „megbízható kép legyen alkotható”. — Ez a napló azzal a fel-

⁵² W.: 119/120. II.

⁵³ Tervezet 165. kk. II.

tűnő előnnyel rendelkezik minden *egyszeri* vizsgálatnak mégoly mélyreható és alapos eredményével szemben, hogy (egyelőre elméletben) *hosszú időre* terjed ki, — t. i. a növendék egész iskoláztatására; másrészt olyan *alapvető* személyi tulajdonságokra vonatkozik, melyek sokkal jobban tájékoztatnak bennünket a jelöltek főiskolai alkalmasságáról is mint a W.-féle pályaválasztási és beleérzés-próbák. A tanulóról nyert összbemomásnak feljegyzését követik e *Naplóban* a tanuló *megjelenéséről, fellépéséről, öltözködéséről, modoráról, beszédéről* nyert megfigyelési adatok, majd egyéb, a fellépéssel összefüggő esetleges adatok; azután az *érzelmi és törekvő* lelkiéletére vonatkozó feljegyzések, végül a *fejlődési jellegzetességet* illető adatok foglalnak helyet a *Naplóban*. A feljegyzések természetesen mindig legalábbis kétfélek lehetnek: vagy nyers *tényeket* tartalmazók, vagy pedig ezeknek *elemzéseivel* is kiegészítettek, — másfelől pedig, mint látnivaló, együtt tartalmazznak értelmiségi, érzelmi, jellembeli, vérmérsékleti, mozgásos és egyéb számos jegyet is, úgy, amint azok valóságos életjelenetei az iskolai növendék konkrét helyzeteiben s viselkedéseiben egyetlen szövődménnyé egyesülnek. Nagyon fontosak tehát a szerző, *módszeres megjegyzései*, melyeket e személyi megfigyelő naplóhoz fűz; csak ezeknek a fonalán haladva érhetjük el a célt; az adatok tömegéből a valódi lelki és főleg az érzelmi és erkölcsi személyiség biztos képének felrajzolását.

Ez a tervezet egyedülálló abban a tekintetben is, hogy teljes *karakterológiai és személyiségi rendszeren* nyugszik, és olyan elemzéseket nyújt egyes jellemvonásokról, amelyeneket eddigelé nemcsak a pedagógiai irodalomban nem találtunk hasznosítva, hanem aminőket a jellemtudomány is csak a közelmúltban kezdett munkába venni (Fr. Baumgarten). A megfigyelő pedagógus munkáját rendkívül megkönnyíti sok esetben egyenesen lehetővé teszik ezek az elemzések, melyekre példának hozzuk fel a *hazugság* és az *igazmnodás* motívumainak körültekintő, kimerítő és mély analizisét.⁵⁴ *Kifogásul* fel

⁵⁴ Tervezet 178—179. l. A *hazugság motívumai*: erős fantázia, a valóság illúziós-megszépítésének vágya, kifejezetten hazudozási hajlam; tetszelgés, mások feletti hatalom kipróbálásának vágya, önfelegyelem hiánya, akaratlan valótlanúság mondás helyreigazítására való gyöngeség, más-

lehetne hozni ezen naplótervezet ellen azt, hogy túlságosan *részletező* mind az egyes pszichés tulajdonságok, mind pedig az egyes személyiségvonások *motivumainak* felsorolásában, e nehézségekkel szemben csak annyit jegyzünk meg, hogy a bő részletezés egyrészt fokozza a személyi-napló használhatóságát, mert *sok példát*⁵⁵ nyújt felsorolásaiban azok számára, kik az emberismeret és a jellemtudomány fogalmaiban nem teljesen jártasak. Másrészt nem kívánja a Tervezet kényszernek tekinteni a feltüntetett összes lehetőségek és elemzések folytonos alkalmazását, hanem a következő tanácsokat adja:⁵⁶ csak azt vezessük a naplóba, ami *megbízható* megfigyelés *gondos* elemzésének *biztos* eredménye; továbbá nem szükséges *minden* kérdésre feltétlenül választ adni: *kevés megbízható* válasz többet ér a nagyon sok megbízhatatlannál; a rovatok kitöltésével *ne siessen* a megfigyelő stb. A jelzett két előny: egyrészt a hosszabb multra való visszatekintés, másrészt a személyiségi vonások csaknem kimerítő teljessége miatt a magyar Tervezetnek ezt az érzületre vonatkozó részét is nagyobb diagnosztikus és prognosztikus erejűnek tartjuk, mint a finoman szőtt német próbákat s ezért alkalmasabbak is a kiválasztásnak alapul szolgálni, mint amazok.

6. Ha most, — befejezésül a két kiválasztó módszer *általános bírálatát* adni megkísérelnők, akkor arra a meggyőződésre jutunk, hogy

a) a magyar Tervezet elfogadhatóbb, biztosabb elméleti alapokon nyugszik, mint az ismertetett Wohlfahrt-féle kiválasztó módszer; az értelmességről, a képességek mibenlétéről, a személyiség szerkezetéről vallott elmélete egyrészt részlete-

nek segíteni akarás, számító érdek, félelem, kényszer stb. — *Igazmondás motivumai*: természetes hajlam csak az igaznak mondására, ráneveltség, szeretet, szolidaritás, önlegyőzés, tetszelgés (hogy tudunk igazat mondani); elkövetett hazugság jóvátételének vágya, büntudat: elhallgatása, elismertetés vágya, csak fantázia hiánya, közöny, érdektelenség, kényelem, befolyásoltság, kényszerűség, félelem (a hazugság következményeitől), önző számítás, érdek, rossz indulat, másoknak ártani akarni, stb.

⁵⁵ Pl. A tanulók *viselkedése általában* (ügyes, udvarias, higgadt, feltűnést kerülő, cselekvésre kész, sértődékeny, lázadó stb. és ezek ellentétei); *viselkedése másokkal szemben*, feladataival, problémáival szemben stb. stb. I. Tervezet 171. l.

⁵⁶ Tervezet 167. l.

zőbb, másrészt megalapozottabb, mint a német rendszeré. Wohlfahrt személyiségelméletének részleteit inkább csak sejtjük szép munkája alapján, de nincsen róla biztos képünk. Innen érthetők Spranger említett kifogásai s azok a még súlyosabb nehézségei is, melyeket e vizsgálatok elméleti alapjaival szemben támaszt.⁵⁷ W. nem állapította meg szabatos meghatározással, mi „a tudományos pályára való képesség.” (Spranger szerint ez nem ismerhető meg, mielőtt tevékenységet kezd), hanem megelégedett az általános „szellemi elevenség”-gel, mint az alkalmasság ismertető jegyével; — ez azonban *nem meríti* ki a lehetséges alkalmasságok összes eseteit. W. módszeres próbahálózatával aligha lehet biztos eredménnyel megfogni s kiválasztani minden egyes valóban alkalmas személyiséget. A magyar Tervezet általános meghatározása az akadémiai pályára való alkalmasságról szabatosan: ez a jól körülírható „értelmi szint”-ben határozódik elsősorban.⁵⁸

b) A lazább és elmosódottabb elméleti alaplóból következik az a további fogatkozás is, melyre Spranger rámutat: a német próbák nem nőnek ki szervesen a vizsgált személyiség igazi alkatából s képességeiből, mi úgy mondanók: nem gyökereznek a pszichés személyiség igazi lényeges szerkezeti összetevőiben. Hogy e tekintetben is következetesebb és alaposabb a magyar rendszer, arról egy tekintet bárkit meggyőzhet. Igaz ugyan, — s ezt Spranger is elismeri, — hogy a pszichológiai „Feinblick” előtt nincs titka semilyen kísérleti személynek s ennél fogva W. egyik próbája sem teljesen alkalmatlan a személyi diagnózisra,⁵⁹ de egy kiválasztó rendszer nem lehet egyedül, vagy főként a vizsgáló pszichognosztikai képességére alapítani, hanem *maguknak a próbáknak* kell minél tökéletesebbeknek lenniök, minél nagyobb önálló diagnosztikus erővel bírniök. Igaz, hogy az olyan próbák, melyek végleges egyértelműséggel és bizonyossággal mutatnának rá bizonyos képességek, vagy személyek értékére, csak eszményi esetben lehetségesek, de minden pszichológus kötelessége ezt az eszményt lehetőleg megközelíteni. A magyar próbák egyszerűbbek és „automatikusabbak”, mint a németek.

⁵⁷ Spranger 244., 248. l.

⁵⁸ Tervezet: 156. l.

⁵⁹ Kivéve a Fichte-szöveget, l. Spranger 244. l.

c) Mind a két rendszer fölülbíráható végül a bennük foglalt *lehető hibaforrások* szempontjából is. Ilyenek: a vizsgált személyek lélektani helyzete (a vizsgálati helyzet idegcsillapító és gátló hatása, a „drukk“, a kiszabott idő kényszere);⁶⁰ — a (német) viszonylagos *nehézsége*, (a jelöltek nem értették meg meg a kérdések egy részét). Ezek a körülmények magyarázzák legalább is részben, hogy a jelöltek gyakran visszaesnek az iskolás gondolkodásmódba, pedig ezt akarják e próbák kiküszöbölni, vagy pedig bizonyos primitív megoldásokba. — W. általában nagyon szigorú mértékekkel mér,⁶¹ amihez a fentebbi miatt nem lehet feltétlenül hozzájárulni. Mindenesetre helyes megfontolás vezeti a kiválasztási rendszerek alkotóit, mikor az ismertetett próbák eredményeit az iskolai bizonyítvánnyal (érettségi) *együttesen* vetik latba és a lélektani eredményeket inkább járulékos jellegűeknek tekintik. A magyar Tervezet a pszichotechnikai vizsgálatok csak az *elégségesen* éretteknél tartja okvetlenül szükségeseknek, — a német próbák *kiegészítő*⁶² jellegét pedig Spranger is hangsúlyozza. Az érületi (jellem-) ismeretről azonban az a vélekedésünk, hogy a magyar Tervezet messze fölülmulja a német próbák diagnosztikai biztonságát; ezt a részt már nem járulékosnak, hanem alapvető jelentőségűnek kell tartani a kiválogató eljárásban.⁶³

Várkonyi Hildebrand.

⁶⁰ Spranger 251.

⁶¹ „große Seltenheit wirklicher Begabung“.

⁶² Spranger 252. l.: „unterstützen“.

⁶³ Több bírálati szempontot, mint lényegteleneket mellőztünk: pl. a tervezetek nem tüntetik fel, vajjon a teljesítmények, az eredeti képességek, vagy az iskolai művelődés eredményei-e; hogyan oszlanak meg W. eredményei az egyes iskolafajok között, ahonnan a vizsgált személyek kikerültek; milyen a korreláció az iskolai és a pszichotechnikai eredmények között? stb.

Contribution au problème de la sélection et des aptitudes aux hautes études professionnelles.

L'Allemagne d'aujourd'hui désire borner dans certaines limites la grande affluence de la jeunesse aux hautes écoles et aux universités, trouvant, d'une part, qu'un trop grand nombre des individus sortis des hautes écoles est dangereux pour l'état et voulant élever, d'autre part, une élite à laquelle elle désire assurer une éducation intellectuelle de valeur absolue. Ce n'est donc qu'un nombre limité par la loi de 25 avril 1933, sélectionné à l'aide des procédés psychotechniques, qui pourra embrasser la carrière universitaire ou académique. M. Wohlfahrt fut le premier à élaborer, conformément au décret ministériel de Saxe, une série de tests, composée de 36 problèmes à l'aide de laquelle eut lieu la première sélection (en Saxe) dont on trouve les principes psychologiques ainsi que les résultats publiés dans l'ouvrage de MM. Hartnacke et Wohlfahrt. (*Geist u. Torheit auf Primanerbänken*. 1934.)

La question peut être posée si le certificat d'études secondaires (de baccalauréat) ne suffirait-il pas, en théorie, pour juger les aptitudes aux hautes études professionnelles. L'auteur donne une explication détaillée de la différence qui existe entre „Schulfähigkeit“ et „Lebensfähigkeit“ (aptitude à l'école et aptitude à la vie) et il démontre que de l'une on ne peut point tirer des conclusions directes et définitives pour l'autre. Les certificats d'école ne donnent qu'un portrait bien vague et bien peu signifiant des facultés même intellectuelles éthiques de l'élève qui seules peuvent être connues au cours de l'éducation scolaire.

L'auteur dans son étude, rend compte en détail des tests de M. Wohlfahrt et les compare avec les tests et le système du Projet hongrois, fait dans le même but et élaboré par M. Boda.

Les tests de M. Wohlfahrt assurent la place prépondérante à l'examen de l'intelligence, ce qui est tout juste; la méthode d'appréciation de M. Wohlfahrt qui considère la structure de la personnalité entière et juge le niveau de la personnalité en totalisant d'une façon synoptique toutes ses productions, témoigne d'une grande érudition et d'un fin instinct

psychologiques. Tout moderne est encore son point de vue qui consiste à faire dépendre les aptitudes aux hautes études professionnelles, à part d'un certain degré de l'intelligence, de quelques qualités éthiques. D'autre part on ne peut pourtant supprimer quelques critiques de son système. Voilà ce qui est à désapprouver: la difficulté générale de toute la série de même que quelques tests examinant des facultés spéciales, non pas indispensables dans la carrière académique et enfin ce qu'on n'examine pas la qualité éthique des individus avec une méthode adéquate car celle-là exige des examens plus systématiques, plus profonds, plus variés et de plus longue durée.

Le résultat de la comparaison des projets allemand et hongrois est que le système hongrois (quelque peu simplifié) est plus apte à l'examen de la sélection et des aptitudes aux hautes études professionnelles que celui de M. Wohlfahrt dont les valeurs réelles et les mérites indiscutables sont pourtant à reconnaître.

A fiúközépiskolák felsőbb osztályainak magyar írásbeli dolgozatai.

1. A középiskolai anyanyelvi tanításnak talán egyik legégetőbb problémája a fogalmazás tanítása. Eredményeibe csak az nyugodhatik bele, aki csukott szemmel jár a világban. Aki nem veszi észre azt, hogy a 8 középiskolai osztályt végzettek legnagyobb része megdöbbenően rossz stiluskészséggel rendelkezik.

Sok minden oka van ennek. Az egyik — talán legsúlyosabb — mulasztás, amelyben mindnyájunkat el kell marasztalni, hogy komoly, a tárgy elsőrangúan fontos jelentőségéhez illő elmélyedéssel nem foglalkoztunk a kérdéssel. Minden önkritikai magunkraeszmélés nélkül belenyugszunk az évtizedek óta kifejtett, állandóvá lett és úgyszólván semmiféle fejlődésnek, alakulásnak, változásnak alá nem vetett gyakorlati eljárásmodba, s eszünkbe sem jut, hogy pl. a fogalmazás tanítását elsősorban — mert gyakorlati úton — szolgáló dolgozatírásnak hagyományos módját vizsgálat alá vegyük.

Ennek az égetően szükséges kritikai vizsgálatnak akar előkészítője lenni ez a dolgozat, akkor, amikor 22 esztendő múltán¹ újból rá akarja terelni a magyar nyelvet és irodalmat tanító szaktársak figyelmét erre az elhanyagolt kérdésre. Most is, éppen úgy, mint akkor, a dolgozatírás kérdéseivel való foglalkozást tájékoztató körütekintéssel akarja bevezetni: a középiskolák évi értesítőinek adatai alapján megvizsgálja azt, hogy mi a felsőbb osztályok írásbeli dolgozatainak szokott tárgyköre s egyelőre ehhez fűzi megjegyzéseit. Most is, mint

¹ Tettamanti Béla: A felsőbb osztályok magyar írásbeli dolgozatainak tárgyköre. Orsz. Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny XLVI, 1913. 730—738. l.

akkor, az egész dolgozat csak a termékeny és az iskolai gyakorlatra talán nem minden hatás nélkül elhangzó megbeszélést előkészítő tájékozódás és tájékoztatás akar lenni: az általános gyakorlat tényeinek egybeállítása, rendszerezése, bizonyos kritikai szempontból való feldolgozása.

A kritikai megállapítások, ha sokszor kényszerülten, az ítélet formáját veszik is fel, az egész dolgozat folyamán sehol sem kívánnak megítélés vagy éppen elítélés lenni. Ezt már a rendelkezésemre álló anyag természete is kizárja. Az értesítőkből közölt dolgozattípusokból végső és döntő következtetéseket a fogalmazás tanításának még erre a fejezetére sem lehet levonni. A puszta cím — mint azt már első dolgozatomban is kifejtettem,² — nagyon keveset árul el abból az étellel teljes munkaközösségből, amelyben a dolgozat kialakult. Nyomatékosan kérek tehát minden olvasót, hogy mindenütt, minden ismételt figyelmeztetés nélkül, minden megállapítást azzal a fenntartással vegyen tudomásul, hogy az csak annyiban állja meg helyét, amennyiben az a dolgozat címéből következik.

De nemcsak ez a köteles óvatosság tesz elővigyázatossá, az ítételek kívánt értelmezésében szerénnyé, hanem az egész dolgozat tulajdonképpen szándéka is. Mind az egész dolgozat, mind pedig annak minden megállapítása kizárólagosan a további megbeszélést, a dolgozatírás ügyének állandó napirenden tartását kívánja szolgálni. Minden sorában tulajdonképpen feleletre, kiegészítésre, helyreigazításra, sőt ha kell, cáfolatra váró kérdésfeltevés kíván lenni. Azt kívánja, hogy kiindulópontja legyen olyan megbeszéléseknek, felvilágosításoknak, a dolgozatírás gyakorlatát megvilágító tanulmányoknak, amelyek lehetővé tennék ennek az egész területnek, a fogalmazás-tanítás módszerének lehetőleg teljes feldolgozását.

Az ítélekezésben szerénységre int még az a körülmény is, hogy bármennyire törekedtem is a teljességre, a teljes anyag nem áll rendelkezésemre. Nem nézhettem meg minden iskola értesítőjét,³ s nem is mindegyik közli legalább a felső 4 osz-

² I. i. m. 730. l.

³ Bár miniszteri rendelet intézkedik arra nézve, hogy a tanárképző intézetek minden középiskola értesítőjét megkapják, a szegedi Tki.-hez rendszeren azok alig 40—50%-a érkezik be, a hiányt, ha nem is teljesen, a szegedi középiskolák igazgatóinak szivességéből kellett pótolnom.

tály magyar nyelvi dolgozatainak címét. A három vizsgált esztendőből az V—VIII. o.-ig 5211 dolgozat címe áll rendelkezésemre, még pedig a következő megoszlással:

az 1927/28. tanévről 34. intézet 1139 dolgozatának címe

az 1932/33. „ 54 „ 2204 „ „

az 1933/34. „ 44 „ 1868 „ „

ehhez járult még a IV. o. dolgozatai közül a 3 tanévről összesen 65. intézet 1013 dolgozattal.⁴

A rendelkezésre álló anyagot minden vonatkozásban teljesen feldolgoztam, az összes statisztikai és egyéb adatok közlését azonban szükségtelennek tartottam. Ezekből csak ott és annyit használtam fel, ahol és amennyit belőlük a helyzetrajz, mondanivalóm megvilágítása vagy kritikai jellegű megjegyzéseim igazolása kívánatossá tett.

2. Még mielőtt a dolgozatokat a címben kifejezésre jutó tárgyválasztás szerint osztályoznók, egy első tekintetre feltűnő jelenségre kell rámutatnom. A dolgozatok két csoportja válik el egészen határozottan egymástól: az egyik az *értekezés*-jellegű dolgozatoké, a másik pedig a *leírások*, illetőleg *elbeszélések* csoportja. Az előbbieken olyan dolgozat-témákat értek, amelyeknek anyaga inkább a benső szemlélet, a közvetett tapasztalás számára van adva, s amelyeknél a rendelkezésre álló anyag formálását is ilyen elvontabb jellegű, benső követelmények határozzák meg; a második csoportban az anyag vagy a közvetlen, érzéki tapasztalás által adott külső tárgy, vagy időben lefolyó esemény, a formáló elv pedig a szintén közvetlenül adott térbeli vagy időbeli egymásután.

Világos, hogy ilyen konkrétabb jellegű feladatok írásbeli megoldása, feldolgozása, formáló megszerkesztése általában könnyebben legyőzhető nehézségek elé állítja az író, mint az értekező próza. Bár általában a legmagasabb fokon a leírás és az elbeszélés ugyanolyan fejlett, csak más-más irányú formáló képességeket követel meg írójától, mint az értekezés, mégis kétségtelen, hogy azon a szerényebb követelményeket szem előtt tartó síkon, amelyen az ilyen iskolai dolgozatok és általában az átlagosan művelt ember írásai elhelyezkednek, külső,

Az adatok gyűjtését a szegedi tudományegyetem egy néhány buzgó filológus-tanárjelöltjének és két fiatalabb tanártársamnak (Freund Ibolya és dr. Szalkay Zoltán) köszönöm.

konkrét jelenségek leírása és események elmondása könnyebben megoldható feladatok elé állítják az embert, mint elvonatott tételeknek vagy gondolatsoroknak valamely kitzűzött feladat céljából rendezett elsősorban logikai egymásutánba való szerkesztése.

Ezek után azt kellene várni, hogy az írásbeli kifejezésnek ez a két nagy formacsoportja valamilyen igazolható arányban áll egymással. Ezzel szemben a tényeket regisztráló első és valósággal megdöbbentő felfedezése az, hogy az általános középiskolai gyakorlat a felső négy osztályban szinte kivétel nélkül az értekező prózát részesíti előnyben. Az aránytalanság mellett különösen feltűnő, hogy — amennyire a rendelkezésre álló adatok mutatják — a kétféle feladat-csoport alkalmazásában a IV. és V. osztály között átmenet egyáltalán nincs.

A IV. o. számbavett dolgozatai közül csak kb. 18% értekezésszerű összesen 12 intézet IV. o.-ában (a három év egymásutánjában: 4—6—3) nincsen ilyen dolgozat. Ezzel szemben már az V. o.-ban a három év átlagában 60—70%-ra, a VI. o.-ban 94—95, a VII. o.-ban 96—97, a VIII. o.-ban pedig 99%-ra emelkedik az értekezések arányszáma. Az V. o.-ban még az a helyzet, hogy pl. 1932/33-ban az irodalmi tárgyú dolgozatok közül 34 intézet 62 esetben csak tartalmi reprodukciót (tehát elbeszélést) követel; egyéb tárgykörben pedig a leíró, vagy elbeszélő dolgozatok a következő módon oszlanak meg: nincsen ilyen dolgozat 10 intézetben, az átlagos 8 dolgozat közül egy 15-kettő 11, három 8, négy vagy annál több 5 intézetben szemléleti jellegű feladat. Ezzel szemben pl. a VI. o.-ban a három évtendőben összesen csak 11 olyan irodalmi tárgyú dolgozatot találtam, amelyik megelégszik az olvasottak tartalmának elmondásával; leírás, vagy elbeszélés 1933-ban 32 intézet VI. o.-ában már egyáltalán nem szerepel a feladatok között, 18 intézetben csak 1—1 esetben, olyan intézet pedig alig akad (3), amelyik a VI. o.-ban 2, ill. 3 ilyen dolgozatot adna fel. A VIII. o.-ban végre ebben az évtendőben csak két intézet dolgozatai között találtam egy-egy olyant, amelyik konkrét tárgyat dolgoz fel.

Ez az egynehány adat, azt hiszem, elég világosan beszél. Általában úgy látszik, hogy a magyar tanár az érteke-

zéssé alakításra, az értekezésszerű megoldást követelő feladatokra helyezi a súlyt s a felső 4 osztályban majdnem teljesen elhanyagolja a leíró vagy elbeszélő próza ápolását. Tudom, hogy ennek az eljárásmodnak megvan a maga természetes gyakorlati oka. Az érettségi vizsgálaton feladott zárthelyi írásbeli dolgozat (külön tanulmány tárgya lehetne!) majdnem kivétel nélkül értekezés-jellegű; a tanár úgy érzi, hogy elsősorban erre a végső számadásra kell előkészítenie a növendéket. Ebbe az irányba tereli a tanárt még az a maga teljességében nem indokolt felfogás is, hogy a középiskolát, annak különösen felsőbb osztályait a tanító-közvélemény is elsősorban magasabb értelmiségi pályákra előkészítő iskolafajtának tartja, s úgy véli, hogy annak a mindinkább emelkedő arányszámú tanulórétegnek tesz szolgálatot az értekezés formáját gyakorló eljárása által, amely tudományos pályára megy.

Mindez azonban ezt a kizárólagosságot nem teszi megokolttá. Nem hiszem, hogy forradalmi újítást jelentene, ha valaki egyszer-másszor megkísérelné, hogy leíró, vagy elbeszélő tárgyú tételt terjesszen fel a felsőbb hatóság elé érettségi dolgozati feladatul. Ami pedig a tudományos pályát választók érdekeinek elsősorban való ápolását illeti, az sem szenvedne csorbát, hogyha egészségesebb arány mutatkoznék a kétfajta feladat kitűzésében.

Nem hinném ugyanis, hogy a leíró vagy elbeszélő típusú írásbeli feladat rangban, értékben vagy stílusra, helyes fogalmazásra való nevelés tekintetében alatta állana az értekezésszerű dolgozatoknak. A jó leírás, vagy jó elbeszélés megszerkesztése egyáltalában nem mondható alacsonyabbrendű feladatnak, mint az értekezés megírása. Mindenesetre más természetű, de ugyanolyan értékes alakító erőket nevel s ugyanolyan ügyes és talpraesett formáló képességeket tükröztethet, mint az értekezés.

Utasításaink szerkesztői jól látták ezt, mikor arra figyelmeztették a magyar tanárt, hogy „reproduktív feladatokra — tehát e típus legegyszerűbb formáira — is szükség van a felső osztályokban is, hiszen pl. kivonatok készítése vagy egy-egy dráma cselekményének összefoglaló ismertetése még kész írókra sem egyenlő sikerű munka.”⁵ Szabad-e ezt a megjegy-

⁵ Utasítások 35. l.

zést úgy értelmeznünk, hogy a „felső osztály” megjelölés legfeljebb csak az V. osztályig terjed?!

3. Legnagyobb tömegükkel ebben az értekezés jellegű csoportban helyezkednek el azok a dolgozatok, amelyeknek tárgya *irodalmi*, illetőleg *irodalomtörténeti* anyag. Közülük ugyanis a IV. o.-tól kezdve fokozatosan, jobban mondva ugrás-szerűen csökken az olyan dolgozatok arányszáma, amelyeket bátran a leíró-elbeszélő csoporthoz lehet sorolni. Míg ugyanis a IV. o.-ban az irodalmi tárgyú dolgozatok kb. 70%-a tartalmi reprodukció (t. i. 467 közül 341), addig az V. o.-ban azoknak már csak 30%-a (508:155), a VI. osztályban pedig, ahol az ilyen fajta dolgozat utoljára szerepel, 14% (768:11). Ha ezt a mind kisebbé váló, majd pedig teljesen eltűnő csoportot a megfelelő osztályokban levonjuk is, még akkor is szembevetendő az a nagy, sok tekintetben érthető, de mégsem teljesen megokolt aránytalanság, amely az irodalmi tárgyú dolgozatoknak ilyen kivételes helyet biztosít.

Lássuk mindenekelőtt a tájékoztató adatokat. A IV. o.-ban irodalmi tárgyú a három év átlagában a dolgozatok 50%-a, az V. o.-ban 39, a VI. o.-ban 56, VII.-ben 67, a VIII. o.-ban pedig 70%. Ha a IV. és VI. o.-ban ehhez hozzávesszük még az illető osztályok elméleti anyagával kapcsolatos dolgozatokat, a stilisztikai, illetőleg poetikai tárgyúakat, akkor azoknál a %-arány 59-re, ill. 69-re emelkedik. Meg kell itt még jegyezni azt is, hogy ha az egyes megvizsgált tanévek %-számának egymáshoz való viszonyát nézzük, akkor az V. o. kivételével mindenütt csökken az irodalmi tárgyú dolgozatok %-a; még pedig 1927/28—33/34-ig a IV. o.-ban 6%-kal, a VI. o.-ban 11, a VII. o.-ban 4, a VIII. o.-ban pedig 12%-kal. Az V.-ben az emelkedés valamivel több, mint 1%. Hogy a jelzett osztályokban ez a csökkenés állandó-e, hogy tehát az irodalmi dolgozatok száma csakugyan állandóan csökken-e, annak megállapítására ennek a 3 esztendőnek adatai nem elegendők. Nem adnak erre a kérdésre határozott feleletet már csak azért sem, mert a csökkenő tendenciáknál vannak közbeeső emelkedések (VII.), az emelkedőnél (V.) pedig közben csökkenés tapasztalható. Feltűnő mindenesetre az, hogy a legnagyobb különbség mindenütt az utolsó két esztendő adatai között állapítható meg.

Az egyes iskolák közötti megoszlás szempontja a követ-

kező képet mutatja: A három tanévben alig akad 1—2 olyan intézet, ahol a IV. vagy V. o.-ban minden dolgozat irodalmi tárgyú, vagy csak egy dolgozat anyagá váló más tárgykörből. A VI. o.-tól kezdve ezek száma állandóan emelkedik; így pl. a VII. o.-ban ebbe a két csoportba évenként átlag 8—10, a három évben összesen 26, a VIII. o.-ban 11—16, összesen 43 intézet tartozik. A dolgozatok fele vagy annál több irodalmi tárgyú:

a IV. o.-ban az intézetek 56%-ában

az V. „ „ 31 „

a VI. „ „ 78 „

a VII. és VIII. o.-ban az intézetek 93—93%-ában.

Csak nagyon elvétve akad egy-egy olyan intézet, ahol a IV. vagy V. o.-ban 3-nál kevesebb az irodalmi dolgozatok száma, s csak egyetlenegy olyan V. o.-t találtam, ahol a tanár irodalmi tárgyat egyáltalában nem tűzött ki. A 3 felső osztályban ilyen intézet egyáltalában nincsen.

Az, hogy az irodalmi tárgyú dolgozatok a felsőbb osztályokban a leggyakoribb feladatok közé tartoznak, s számban jelentékenyen felette állanak minden egyéb tárgyú írásbeli feladatnak, a pontosabb statisztikai vizsgálatok előtt is nyilvánvalónak látszott. Nem is ütközhetik meg azon senki, hogy — különösen a két felsőbb osztályban — az ilyen dolgozat foglalja el a főhelyet. A pontosabb számbavétel csak abban a tekintetben okozott némi meglepetést, hogy az arány ilyen erősen — felfogásom szerint túlságos erővel — billentette az irodalmi dolgozat javára a mérleget. Az általánosan, az iskolák nagy többségében folytatott gyakorlat tárgyválasztás tekintetében kissé túlságosan egyoldalúvá, a jogosan megkövetelnél egyhangúbbá teszi az írásbeli feladatokat. Elhanyagol, vagy legalább is a kelletténél kevésbbé vesz tekintetbe minden egyéb termékeny fejlesztendő és fejlesztendő érdeklődési irányt, jogos méltánylást megkövetelő tárgyi beállítottságot a tanulóban, nem számol az adott lehetőségekhez képest sem eléggé a formáló képesség egyik legfontosabb tényezőjével: a tárgy, a fel dolgozandó anyag iránti érdeklődéssel.

Nagyon kevés lehetőséget ad a tanulók sokféleképpen színezett, sokféle ágazó — bizonyos józan korlátok között mégis csak méltánylandó — tájékozódási iránya, hajlama, érvé-

nyesülésének az olyan eljárás, amelyik pl. a VII. és VIII. o.-ban az iskolák 44, illetőleg 55%-ában egy-egy esztendőben legfeljebb 2, igen sokszor csak 1, de néha egy dolgozattal sem ad alkalmat a tanulók egy részének arra, hogy más tárgyról írjon. Ezt a még így is kedvezőtlen arányt pedig már lényegesen javította az a tény, hogy az utolsó két esztendőben örvendetesen emelkedett az u. n. „vagylagos” dolgozatok száma. Míg u. i. az 1927/28. év dolgozat-tételei között alig bukkantam egy-egy osztályban 1—2 olyan esetre, amelynél a tanulónak 2 vagy több különböző tárgyú feladat között lehetett választania, addig az utolsó két esztendőben az irodalmi tétel helyett a növendékek egy része más tárgykörű tételt is kidolgozhatott:

a VII. o.-ban 23 intézetben 91 esetben, ill. 22 intézetben 81 esetben,

a VIII. o.-ban 19 intézetben 60 esetben, ill. 22 intézetben 76 esetben.

A szorosabban vett témaválasztást, az egyes irodalmi tárgyú dolgozatokban feldolgozandó konkrét tárgyat általában az illető osztály olvasmányai határozzák meg: az V. és VI. o.-ban elsősorban a tankönyv szemelvényei, a VII. és VIII. o.-ban nagyobb tömegben az irodalmi oktatással kapcsolatos kötelező olvasmányi anyag. A tárgykijelölés kérdésével a továbbiakban részletesebben kell majd még foglalkoznunk; itt tájékozásul legyen elég annyi, hogy még a két felső osztályban is leggyakrabban egy-egy olvasmány, egy-egy író műveinek egy csoportja vagy általában művei a dolgozat tárgya. Az összefoglalóbb jellegű témák közül elég gyakoriak azok, amelyek egyes írókat vagy azok műveit állítják egymással párhuzamba, viszont elég ritkák a nagyobb tárgykört (egy-egy kort jellemző, egy-egy műfaj fejlődését bemutató, általános irodalmi kérdéseket tárgyaló) összefoglaló feladatok. A megoszlást mutassák be az 1932/33. tanév következő adatai:

Az irodalmi dolgozatok tárgya:

1. Magyar írók és költők

	V.	VI.	VII.	VIII.
Ady E.	—	—	—	1
Apor P.	1	—	—	—
Apponyi A.	11	4	3	2
Arany J.	52	71	1	29
Bajza J.	—	—	—	1
Balassa B.	—	—	32	—
Bersenyi Gy.	1	2	10	1
Berzsenyi D.	—	3	6	—
Cserey M.	—	—	1	—
Csokonai V. M.	—	4	16	—
Deák F.	1	—	—	—
Dugonics A.	—	—	1	—
Eötvös J.	1	9	—	21
Fáy A.	—	—	—	—
Faludi F.	—	—	2	—
Fazekas M.	1	—	2	—
Gárdonyi G.	3	1	5	8
Gvadányi J.	—	—	9	—
Gyóni G.	—	—	—	2
Gyöngyösi I.	—	—	13	—
Gyulai P.	2	1	—	1
Heltai G.	—	—	1	—
Herczeg F.	—	3	—	7
Jókai M.	2	4	—	18
Josika M.	—	1	—	15
Katona J.	—	16	17	8
Kazinczy F.	—	—	6	1
Kármán J.	—	—	6	—
Kemény Zs.	—	3	—	25
Kisfaludy K.	5	14	14	11
Kisfaludy S.	—	—	4	—
Kiss J.	—	—	—	1
Kossuth L.	11	—	2	3
Kölcsey F.	14	2	12	—
Lévay J.	1	—	—	—
Madách I.	—	1	—	28
Mikes K.	8	—	27	—
Mikszáth K.	1	—	—	1
Pázmány P.	4	—	8	—
Petőfi S.	9	21	1	48
Prohászka O.	1	—	—	—
Rákosi V.	—	1	—	—
Reviczky Gy.	—	1	—	1
Szenczi Molnár A.	—	—	1	—
Széchenyi I.	2	1	3	16
Szigligeti E.	—	1	—	2
Szilády A.	—	—	1	—
Tinódi S.	2	1	3	—
Toldi F.	—	—	—	1
Tompa M.	1	3	—	11
Tóth E.	—	3	—	—
Tóth K.	—	—	—	1
Vajda J.	—	—	—	2
Vas G.	—	—	—	1
Véghvári	—	—	1	—
Vörösmarty M.	5	30	4	40
Zrínyi M.	4	9	23	—

2. Idegen írók

	V.	VI.	VII.	VIII.
Dante	—	1	—	—
Goethe	—	—	—	1
Horatius	—	1	—	—
Molière	—	4	—	—
Shakespeare	2	15	—	—
Sophokles	—	3	—	—
Vergilius	—	—	1	—

3. Összefoglaló tételek

	V.	VI.	VII.	VIII.
a) összevetések, párhuzamok	3	13	22	29
b) egy-egy irod. kor. általában	—	1	50	12
c) áttekintés; egy-egy műfaj fejlődése	4	6	9	12
d) általános irodalmi kérdések	—	—	6	6

4. A legújabb kor irodalma
(1927/28, 32/33, 33/34)

	V.	VI.	VII.	VIII.
ö	28/33/34	28/33/34	28/33/34	28/33/34
Ady E.	8	—	—	—
Gyóni-G.	3	—	—	—
Véghvári	3	—	1	—
Lira	14	—	1	—
Regény	1	—	—	—
Dráma	4	—	2	—
Általában	3	—	—	—

15%-nál (1927/28. V. o., leírás) a helyzet a következő:

nincs ilyen dolgozat az intézetek 24%-ában					
1	"	"	van	"	35 "
2	"	"	"	"	35 "
3 v. több	"	"	"	"	6 " (34 intézet közül: 8—12—12—2)

10%-nál (1933/34. VII. elmékedés):

0	. . . . .	39%
1	. . . . .	29,,
2	. . . . .	18,,
3 v. több	. . . . .	14,, (44. int.: 17—13—8—6).

5%-nál (1932/33. VIII. hazafias):

0	. . . . .	60%
1	. . . . .	34%
2	. . . . .	6% (53. int.: 32—18—3).

végre 1%-nál (1934. VI. szabad tárgy) az intézetek 9%-ában 1 dolgozat (54 közül 5-ben).

Az egyes osztályok tételeiben kifejezésre jutó változatosság arányszáma pedig 1932/33-ban a következő:

csak irod. dolg. V. o., az isk.-k 0, VI. o. 2, VII. o. 4, VIII. o. 13%-ában (a)					
1 v. 2 más	"	22	44	57	54 " (b)
3 v. 4	" "	58	41	30	33 " (c)
5 v. 5-nél több más dolg.		20	13	9	0 " (d)

Vagyis az intézetek 80—87%-ában (b+c) az irodalmi tárgyú dolgozatokon kívül legfeljebb 3—4 féle dolgozat-fajta szerepel. ezen belül pedig elég jelentékeny és emelkedik amaz iskoláknak aránya, (b) ahol csak egy-két más tárgyú tétel van. Jellemző még az is, hogy míg pl. az V. o.-ban az iskolák 78%-ában (c+d) 3-nál több nem irodalmi tárgyú dolgozat van, addig ez a szám a többi o.-ban sorban 54, 39, és 33%-ra csökken.

Összefoglaló képet ad a nem irodalmi tárgyú dolgozatok két nagy csoportjának egymáshoz való viszonyáról a következő — az 1932/33. tanév adatainak megfelelő — összeállítás: leíró vagy elbeszélő jellegű dolgozat, illetőleg értekezés volt:

a IV. o-ban	27 ill.	13%
az V. „	20 „	29 „ ⁷
a VI. „	56 „	28 „
a VII. „	4— „	28 „
a VIII. „	0.6 „	27 „

tehát nincs leírás vagy elbeszélés, illetőleg értekezés

a IV. o-ban az iskolák	8	illetőleg	22%-ában
az V. „ „ „	11	„	7 „
a VI. „ „ „	57	„	11 „
a VII. „ „ „	75	„	4 „
a VIII. „ „ „	88	„	15 „

5. Az eddigi fejtegetések annak bemutatására szolgáltak, hogy a három nagy csoport aránya semmiképpen sem felel meg a stílustanítás, a jó fogalmazásra nevelés érdekeinek. A felsőbb osztályok felé mind egyhangúbbá, egyoldalúbbá teszi az írásművek egyes műfajainak gyakorlását; egyoldalú, majdnem csakis egyirányú érdeklődést tételez fel a tanulóban, jó-részt csak az irodalmi tanítás szolgálatában áll és majdnem kizárólagosan az értekezést gyakoroltatja.

Ezen az általánosan elterjedt, általános szokássá vált bajon csak úgy segíthetünk, ha nem riadunk vissza az eddigi gyakorlat gyökeresebb megváltoztatásától.

A legkülönbözőbb tárgyak nyújtotta stílusformáló lehetőségeket csak úgy használhatjuk fel a fogalmazás tanításának érdekében, ha olyan keretben sikerül megállapodnunk, amelyik lehetőleg a tanítás minden fokán biztosítja a témaválasztás minél nagyobb szabadságát.

Ezek a megfontolások igazolják az olyan, természetesen egyáltalában nem merev keretnek felállítását, amely a lehetőség szerint minden szempontot kielégít s mégsem forgatja fel teljesen a mai gyakorlatot. Csak az eddig mondottak folyamánya a következő tervezet, amely osztályonként jelöli meg a három nagy tárgykör kívánatos megoszlását:

⁷ Mivel a szóközi beszéd tárgya rendszeren elvont (legtöbbször hazafias emlékezés, erkölcsi intelem vagy köszöntés), itt még ennek 9%-a is ide számít, s így ez a csoport itt tulajdonképpen 38%.

	Irodalmi dolgozatok		Értekezések		Leírások vagy elbeszélések		Összesen
	száma	%	száma	%	száma	%	
IV.	4	25—	1	6—	11	69—	16
V.	2	25—	1	12·5	5	62·5	8
VI.	3	37·5	2	25—	3	37·5	8
VII.	4	50—	2	25—	2	25—	8
VIII.	5	62·5	2	25—	1	12·5	8
	18	37·5	8	16·5	22	46—	48

Ebben a hagyományos gyakorlattal szembehelyezkedő tervezetben csak látszólagos az irodalmi tárgyú dolgozatoknak különösen a leíró v. elbeszélő jellegűekkel szemben való háttérbe szorulása főleg a IV—VI. o.-okban. Hiszen az eddigi gyakorlat is arról tanúskodik, hogy mind a három osztályban gyakran élünk avval a lehetőséggel, amely megengedi, hogy a leírás v. elbeszélés anyaga irodalmi tárgy legyen. Viszont a két legfelsőbb osztályban még ennél az elosztásnál sem szükséges, hogy minden irodalmi dolgozat értekezés legyen; egyáltalában nem árt, ha itt-ott a kétféle műfaj (értekezés, leírás vagy elbeszélés) aránya (VII. 75:25, VIII. 87·5:12·5) a szemléletesebbik javára tolódik el. Egyébként azonban a felső négy osztályban maga a tervezet is biztosítja az irodalmi dolgozatok középponti helyzetét. Mutatja ezt a következő összeállítás:

az V.—VIII.-okban együtt a 3 féle dolgozat %-arányban: 44—22—34
a VI.—VIII. " " " " " " " 50—25—25
a VII.—VIII. " " " " " " " 56—25—19

Hogy milyen nagy és jótékony változással járna ennek a tervezetnek alkalmazása, azt semmi sem igazolja jobban, mint egy utolsó összevetés az eddigi eljárás móddal. Ebből a célból az 1927/28. tanévnek — tehát annak, amelyikben a „vagylagos” dolgozatok nem zavarják a képet — számanyagából kiválasztottam azokat az iskolákat, amelyekben a közölt dolgozatok száma egy-egy osztályban a szabályszerűt legalább is megközelíti. Ezek alapján ebben az esztendőben osztályonként a következő %-os megoszlást számítottam ki:

a IV. o-ban :	irod. dolg.	61%	értekezés	18%	leírás v. elbeszélés	21%
az V.	"	"	51	"	25	24
a VI.	"	"	76	"	19	5
a VII.	"	"	76	"	21	3
a VIII.	"	"	75	"	23	0

Magyar nyelvet tanító szaktársaim közül egyesek talán megütköznek azon, hogy a dolgozatok jó részét kivesszem az irodalmi oktatás keretéből s így meglazítom azt a kapcsolatot, amely eddig a két feladat-kört — a stílustanítást és az irodalmi oktatást — ilyen belső módon összekapcsolta egymással. Ezzel a várható kritikai megjegyzéssel szemben legyen szabad arra hivatkoznom, hogy meggyőződéseim szerint a fogalmazás tanítása ugyan az egész középiskolai tanfolyamon keresztül szerves része a magyar nyelvi és irodalmi oktatásnak, az a szoros tárgyi kapcsolat azonban, amelyet az eddigi gyakorlat az irodalmi tájékoztatással fenntartott, egyáltalában nem megokolt. A stílustanítás ugyanis az Utasítások⁸ szerint is egyik mellé, nem pedig alárendelt feladata az irodalmi oktatásnak; attól független, bár vele kapcsolatos, annál átfogóbb, kifejezeten formális feladat: a helyes kifejezőkészségre, az írásban való alakításra, az írásos előadásmódra való nevelés.

Éppen ennek a célnak emez általánosabb jellegénél fogva nem tartom helyesnek azt az eljárást, amely azt a benyomást keltheti, mintha — különösen a felsőbb osztályokban — a dolgozatírás is az irodalmi tájékozódás, a magyar irodalmi tanulmányok szolgálatába rendeltetnék s célja elsősorban az irodalmi oktatás eredményeinek egyes részleteiről való írott beszámolás, esetleg azok különböző szempontú összefoglalása volna. Formális célkitűzésében annál sokkal több. Nemcsak irodalmi tárgyakon gyakorolt értekezés, irodalmi és kritikai tanulmány-formák ápolása, hanem az anyanyelven való kifejezés készségének mindenoldalú gyakorlása is tartozik lenni.

Hogy ezt a feladatot nemcsak az irodalmi tanulmánnyal való kapcsolatánál, hanem középiskoláink általánosan humánus jellegénél fogva mégis erős szálak fűzik az irodalmi tanításhoz, azt még ez a javító szándék is kénytelen elismerni és méltányolni. Nem szakít gyökeresen a hagyományos gyakor-

⁸ l. 27. l.

lattal, hanem csak arra törekszik, hogy a célkitűzésnek megfelelő tárgyi, de egyben formai követelmények többoldalúságának is eleget tegyen.

6. Az irodalmi dolgozatok témaválasztás tekintetében természetüknél fogva kötöttek. A tanárt ebben a csoportban minden osztályban a végzett elméleti tanulmányi anyag, s elsősorban a tanulók olvasmányai korlátozzák, illetőleg vezetik a dolgozat tárgyának megválasztásában. Ez a helyzet az ide tartozó dolgozatoknak bizonyos állandóságot ad, bizonyos évről-évre megismétlődő egyformaságot, amelyet természetesnek kell tartanunk, s amelyen általában megütköznünk nem lehet. Nem lephet meg pl. senkit, hogy a IV. o. dolgozatai között gyakoriság szempontjából első helyen azok a dolgozatok állanak, amelyek Arany Toldijával foglalkoznak, valamint az sem, hogy a többi felső osztályban is mindig főleg olyan témákkal találkozunk, amelyek azok részletesebben tárgyalt irodalmi anyagával, illetőleg olvasmányaival függenek össze.

Szemléletes képet nyújt erről a 48. lapon közölt táblázat, amely igen jelentéktelen árnyalati eltérésekkel mind a három esztendőre érvényes. Az V. o.-ban az 1932/33. esztendőben Arany János mellett különösen Kölcseyről és Kossuthról írnak a legtöbb intézetben dolgozatot; az Apponyiról írott dolgozatok ez évben való gyakoriságát a téma aktualitása magyarázza: róla 1927/28-ban csak 2, 1933/34-ben pedig 5 dolgozat van. A VI. o.-ban szintén Arannyal foglalkozik a legtöbb dolgozat, mellette nagyobb számmal szerepelnek még Vörösmarty, Petőfi, Katona és Kisfaludy K. A két legfelsőbb osztályban az irodalomtörténeti szempont a döntő, s így a VII. o.-ban Balassa, Mikes, Zrinyi, Katona, Csokonai, Kisfaludy K., Gyöngyösi, Kölcsey és Bessenyei, a VIII. o.-ban pedig Petőfi, Vörösmarty, Arany, Madách, Kemény, Eötvös, Jókai, Széchenyi, Jósika, Kisfaludy K., és Tompa a legtöbb dolgozat tárgya. Évvel a 21 íróval foglalkozik az irodalmi dolgozatok túlnyomóan nagy száma (az V., VI. és VIII. o.-ban több, mint a fele): az V. o.-ban 109 közül 88, a VI. o.-ban az arány 292:167, a VII. o.-ban 365:144, a VIII. o.-ban pedig 320:262. Ez a kötöttség magyarázza meg azt is, hogy a világirodalom jelesei — és pedig elsősorban Shakespeareről — majdnem kizárólag csak a VI. o.-ban íratunk dolgozatot, s hogy a három számbavett esz-

tendőben összesen csak 36 dolgozat foglalkozik a legújabb irodalmi jelenségekkel. Végre ez a körülmény érteti meg velünk azt is, hogy vannak ebben a körben bizonyos, az illető osztályokra jellemző témák, amelyek vagy a szorosabban vett nyelvi és irodalmi tananyaghoz kapcsolódnak, vagy pedig a történelmi, illetőleg természettudományi tanulmányokkal függenek össze.

A többi feladat-csoportban ilyen szükségszerű tárgyi kötöttség nincsen, és mégis azt tapasztaljuk, hogy a gyakorlat idők folyamán minden tárgykörben bizonyos konvencionális témacsoportokat, sőt egyes témákat is állandóvá tett. Így van ez különösen a leírásoknál és elbeszéléseknél. A szorosabban vett leíró jellegű dolgozatok között már a IV. o.-ban is leggyakrabban olyanokkal találkozunk, amelyek vagy valamilyen természeti jelenséget, vagy várost, falut, vagy pedig a környezet valamilyen kisebb részletét írják le. Különösen gyakoriak — s legnagyobb tömegben az V. o. dolgozatai közt találhatók — a négy évszak valamelyikét vagy azoknak hangulatát, örömet leíró dolgozatok és a város- és faluképek: *Az őszi, Költöznek a fecskék, Téli hangulat, Egy nyári nap, Tavasszal a mezőn; Szőlőföldem, Esztergom képe a várfokról nézve, A karcagi piactér, Városunk Kossuth-szobra*, stb. Az életképek és típusrajzok sorában gyakoriságukkal feltűnnek a vásárok és a szüret leírásai és a következő címekkel jelzett dolgozat-fajták: *Élet a falun, A város este, A korcsolyapályán, Tűz van, Egy óráközi szünet, A debreceni csordás, Az öreg portás, Az élményeket leíró vagy elbeszélő dolgozatok legtöbbje pedig szünidei emlékeket vagy iskolai eseményeket dolgoz fel.*

Sok ilyen hagyományos témacsoport van a tanulmányi anyaggal össze nem függő értekezésszerű dolgozatok igen változatos tömegében is. Ezek: a növendék iskolai életével, jövőendő terveivel, különösen pedig az erkölcsi és életbölcseleti kérdésekkel foglalkozó dolgozatok: közmondásmagyarázatok, életbölcseleti axiómák kifejtése, felszólítások és buzdítások erkölcsi parancsok teljesítésére, erkölcsös, hazafias viselkedésre vagy egy-egy erkölcstanai tétel fejtegetése.

Hogy ennek a bizonyos témakörökben megállapítható egyhangúságnak, bizonyos téma-fajtákhoz való ragaszkodásnak ellenére mégis nagy és szinte minden rendező akarattal

dacoló a gyűjtött címanyagban a tárgyak változatossága, annak oka magának a szintelenebb, hagyományos anyagnak is konkrét formában való sokfélesége mellett különösen az, hogy itt-ott, tanáraink egy részében, egy-egy intézetben — amint látni fogjuk különösen az alsóbb (IV., V.) osztályokban — természetesebb, ötletesebb a téma-lelemény, gondosabb, körültekintőbb a tárgyválasztás. Vannak olyan tanárok, akik egy-egy dolgozat kitűzésénél, a feldolgozás szempontjának kijelölésénél nem járnak mindig elődeink jól kitaposott nyomdokain, hanem letérnek a megszokott, a könnyen és nagyobb meggondolás nélkül járható síma, de nem mindig helyes, hagyományos útról. Az ilyen dolgozat azonban, amely már a címben is kifejezésre jutó sajátosságánál fogva üdítően emelkedik ki az átlagból, aránylag igen kevés. A IV. és V. o. leíró dolgozatai között már pl. azok is ritkábbak, amelyeknek valamilyen melegebb hangulati színe vagy aktuális vonatkozása van, vagy (csak a IV. o.-ban) az olyanok, amelyek közvetlen képszemlélet alapján készültek: IV. *A fonóban szól a nóta, A várva-várt eső, Hóvihar volt, Hetivásár* (Deák—Ébner képe után), *A falu hőse* (Munkácsy festménye), *Munkácsy M., Honfoglalás* (Képszemlélet), *A tavasz* (Képszemlélet alapján). V. *Köszöntlek május! Elevenebbek és közvetlenebbek az otthon vagy annak egy-egy jelenetét ábrázoló életképek, vagy az érzelmileg színezett arcképek, egynehány az iskolai életből vett genrekép vagy típusrajz. Ezek a következők: IV. Az én otthonom, Mit csinálnak most otthon, Estéink, Az én szomszédom, Legjobb barátom, Az én legjobb barátom (apám, anyám), Édesanyám is van nekem..., Az én édesanyám, Tíz perc az osztály életéből, Egy óraközi szünet, Intőosztás, A félévi értesítő kiosztása, Diáklapot indított az ifjúság, Villamoson, Késik a vonat, Javítják az aszfaltburkolatot, Milyen hangokat hallok az utcáról, A rendőr, Az utcaseprő, A veréb; V. Az én otthonom, Az ébredő Esztergom, Egy vasúti kocsi közönsége, Megjött a fillés, Aki mindig tanul, mégsem tud; VI. Az én édesanyám, A zsupori. Az élmények leírását tartalmazó dolgozatok között nagyobb figyelemre méltót majdnem kizárólagosan csak a IV. o.-ban találunk; ezek: Első fájdalom, Legnagyobb örömem, legnagyobb fájdalom, Egy farsangi tréfám, Áprilist járattam vagy áprilist járattak velem, Egy elképzelt délutánról, amikor*

*édesanyámék nem voltak otthon, Egy szekunda története; a többi osztályban csak: Megfigyeléseim a felkelés körül, (V.) Hét évvel ezelőtt (VII.). A közvetlenebb környezetből hozott leíró jellegű témák körébe kapcsolódnak — legalább az alsó osztályokban — a néprajzi tárgyú dolgozatok; gyakoribb fel-tűnésüket a VI. o.-ban a költészettan anyagával való kapcsola-tuk magyarázza. Ilyenek a IV. o.-ban: *Parasztlakodalom, Husvéti népszokások, Népbabonák*; az V. o.-ban hasonló tár-gyúak mellett: *Karácsonyi népszokások, A hajdúböszörményi népviselet*; VI. *Vidékünk népviselete és népszokásai, Karácso-nyi és ujévi népszokások vidékünkön, Egy bácskai népmese vagy népmonda, Vidékünk népköltészeti témái*. Ezeken kívül csak a VIII. o.-ban van két ilyen dolgozat: *Bácskai népszokások az év jeles napjain, Karácsonyi szokások szülővárosom-ban*.*

Minden gazdagsága mellett az értekezések csoportja jó-val szegényebb az ilyen ötletesebb feladatokban; van egyne-hány olyan dolgozat, amely aktuális, de kizárólag a sportélet-ből vett eseményekhez fűz reflexiókat, azonkívül azonban alig akad egy-két említésre méltó feladat: IV. *A magyarok sze-replése Los Angelesben, Endresz György hősi halála, Mens sana in corpore sano*, (Gondolatok az olimpikonok nyiregyházi látogatása alkalmából); V. *A magyar fiúk ezévi sportsikerei, Magyarok az olimpiászon*; VII. *Endresz György és Bittay Gyula*; VIII. *Mit érezhettek az olimpikonok, amikor először csendült fel Los Angelesben a magyar himnusz*; V. *Ujságolvasás közben, Milyen érzelmeket tudok arcommal kifejezni és hogyan*; VII. *Levél a diáktáborból Mikes Kelemen modorában. Szoktam-e ujságot olvasni?*; VIII. *Találkozásom a nyomorral*.

7. Bizonyos fokú változatosság, a dolog természeténél fogva kisebb fokú sokféleség van az írásbeli dolgozatok között műfajok tekintetében is. Nemcsak a tárgy természete által meghatározott prózai formák váltakoznak egymással, hanem egyes prózai, sőt költői műformák is. Van elég sok olyan feladat, amelyeknél határozottan megjelöli a tanár, hogy a dolgozatot *beszéd, levél* vagy *napló* alakjában kell elkészíteni. Mindenki előtt világos, hogy a három forma közül már csak gyakorlati szempontból is a legutolsó hely a beszédet illeti meg. Sokkal közvetlenebb szükségletet elégít ki a levél gyakoroltatása. E

mellett mind a levél, mind pedig a napló a beszéddel szemben olyan írásos kifejezésformák, amelyek igen közel állnak a növendék írásban való természetes megnyilatkozásához. Levelet mindenkinek s így a növendéknek is gyakran kell írnia, naplót pedig életének valamelyik korszakában, leggyakrabban pedig a serdülés körüli időszakban, majdnem minden ember kezd; evvel szemben az ember életének általában csak ünnepélyesebb alkalmai azok, amelyek szónoki beszéd tartását kívánják meg, s aránylag kevés tanuló kerül abba a helyzetbe, hogy szónokolnia kelljen. Azt kellene tehát hinnünk, hogy a tanár igen gyakran keres alkalmat arra, hogy a közvetlen mindennapi formákban lesse meg és irányítsa a tanuló alakító képességét; az adatok azonban ennek éppen az ellenkezőjét bizonyítják.

A magyar nyelvi tanulmányok menetéhez való egészen érthető, de nem helyeselhető ragaszkodással, a tanár az V. osztállyal kezdi meg — és mondhatni fejezi is be — a beszéd formájának gyakoroltatását. Ott a dolgozatoknak átlagos 8%-a különböző tárgyú beszéd, szemben a többi felső osztállyal, ahol azok %-aránya alig éri el az egyet. Az V. o.-ban minden intézetben legalább egy, de sok esetben több beszéd-kísérlettel is találkozunk, a többi osztályban alig akadunk évenként egy-két olyan intézetre, ahol a tanár beszéd formájában megírandó dolgozatot követelne.

Ezt a helyzetet az a felfogás teremtette meg, amely szerint a szónoki beszédet abban az osztályban kell különösebben — majdnem kizárólagosan — ápolni, ahol az elméleti anyag keretében még ma is első helyen áll a klasszikus szónoki beszéd formáinak elméleti megbeszélése. Pedig ez a szokás nemcsak a fentebb említett gyakorlati megfontolásoknak mond ellent, hanem a stílusképzés érdekeivel is ellentétben áll. Nagyon kérdéses, hogy lehet-e a legszerényebb várakozással is beszédet követelni a gyermek fejlettségének ezen a fokán. A szónoki beszéd a legkötöttebb prózai írásmű, még akkor is, ha nem alkalmazzuk reá a klasszikus szónoklat példáiból elvont szigorúbb szabályokat. Az ilyen merevebb — de amellett természeténél fogva bizonyos fokú művészi alakítást is megkövetelő — formák között való mozgás a növendéknek ebben a korban, amikor még az írásbeli megnyilatkozásnak sok-

kal elemibb követelményeivel is harcban áll; súlyos nehézségek elé állítja; fejlődő, kereső, botladozó stílusa a maga közvetlenségében ezek között a korlátok között nem tud megnyilatkozni. Nem szabad ugyanis azt képzelnünk, hogy az előírt minta-szónoklatok olvasása, a szónoklat szabályainak ezekből való elvonása, fejtegetése, összeállítás és elemzése már maga is kipattantja a növendékben a beszéddé formálás készségét. Nem pedig különösen ebben a korban, az ifjúvá érés korában, amikor a gyermek lelki életében minden van, csak rend nincs, amikor éppen a benső formák bomlását és anarchiáját éli, azt a nagy válságot, amelyből majd benne is kialakul a határozottabb és nyugodtabb forma. A mierevebb, kötöttebb, tehát határozottabb formában való megjelenésre általában inkább volna alkalmas a VII. és VIII. o. tanulója; éppen ezekben az osztályokban azonban igen ritkán kísérletezünk beszédekkel, sőt sok helyen egészen elhanyagoljuk ezt a formát. Sajnos, arra nézve nincsenek adataink, hogy a tanulók átlaga hogyan oldja meg ezt a sajátos feladatot. Pedig nagyon tanulságos volna annak megfigyelése, hogy milyen eredménytel jár az V. osztályban az ilyen természetű feladat és hogyan és miért tud jobban boldogulni ezen a téren az idősebb, fejlettebb tanuló.

Feltűnőbbé válik ennek a műfajnak szerintem túlzott mértékben való ápolása ebben az egyetlen osztályban különösen akkor, ha a levél, vagy pedig éppen a napló gyakoroltatásával vetjük össze. Levél írását itt-ott még csak megkívánja egy-egy iskolai nevelő, de naplóét igazán csak kivételképpen: az előbbi a IV. o.-ban a három évben összesen 10, az V. o.-ban pedig 22 esetben fordul elő, a VI. és VII. o.-ban 3-szor, a VIII. o.-ban egyszer sem; az utóbbi az összes osztályokban összesen csak háromszor: kétszer az V. o.-ban, egyszer a VII.-ben. Ugy látszik, nem törődünk ezekkel a közvetlen, az élethez közelálló formákkal, jóllehet éppen e jellegük-nél fogva minden osztályban helyet kellene kapniok. Meggyőződésem szerint ezekben a formákban a növendék minden fokon szabadabban mozogna, nyelvalkotó ösztöne szabadabban nyilatkoznék meg, jobban, minden formai gátlás nélkül adná saját magát, bensejét, stílust formáló erejének, képességének minden erényét és hibáját.

Nemcsak ilyen prózai, hanem a szabadabb költői formákban való kísérletezés nyomaival is találkozunk, különösen az elbeszélés, illetőleg a novella művelésével. A IV. és V. o.-ra nézve itt különösen jellemző valamely olvasmánynak, vagy olvasmányrésznek elbeszélés alakjában való utánpótlása vagy kiegészítése; szabadabb költői alakítás itt ritka. A VI. o.-tól kezdve, ahol ennek a csoportnak legtöbb képviselőjével találkozunk, mind önállóbb, sőt sokszor teljesen szabad feladatok is vannak. A IV. o. idevágó dolgozatai közül jellemzők: *Egy pesti gyerek otthon elbeszéli, hogyan fékezte meg Toldi a bikát, Bence nézi a viadalt, Elbeszélés szerkesztése Petőfi Faluvégén c. költeményéből, Toldi vigasztaló levele édesanyjához, György feljelentő levele, Amíg eljutok hozzád, mint gyümölcs* (Elmondja egy cseresznyemag). Az V. o.-ban már ilyenek vagy hasonlóak mellett szabadabbak is vannak: *A diákelet örömei* (Tárca), *Szabadon választott tárgyú elbeszélés*; A VI. o.-ban: *Szép Ilonka költői prózában*, stb.; azután: *Novella a magyar történelemből, Eredeti novella*, (többször), *Szabad tárgyú szépirodalmi dolgozat*; sőt: *Költemény vagy műfordítás, amelyet magam készítettem*. A VII. o.-ban az utánpótlás teljesen eltűnik; jellemző feladatok: *Eredeti novella Balassa életéből, Egy nap a honfoglaló magyarság életéből, Valamely élmény novellaszerű elbeszélése, Szabadon szerkesztett eredeti állatmese*. A VIII. o.-ban csak a következő kettő: *Szünidei karcolatok, Befűttem az utat a hó* (Tárca).

Általában aránylag elég ritkán állítja egy-egy dolgozat ilyen kifejezetten költői feladat elé a tanulót, bár annak egyszerűbb fogalmazása — a szabadabban alakított utánpótlás — ellen senkinek sem lehet kifogása. Alkalmat adunk ezzel a növendéknek arra, hogy fantáziáját, költői alakító készségét gyakorolja, illetőleg abban való esetleges ügyességét bemutassa. Az átlagos eredmény tekintetében természetesen már ezeknél is sok csalódás ér bennünket, előreláthatóan már az ilyen szerényebb mértékű költői alakítások között is sok igen gyenge akad, hiszen az ilyen feladat már a formáló erők nem közönséges mértékét követeli meg. Még súlyosabb, sőt sok esetben teljesen megoldhatatlan feladat elé állítjuk a növendékek nagy tömegét, hogyha egészen szabad költői alkotásra szólítjuk fel. Ilyen dolgozatokat — amint azt többen meg is te-

szik — tulajdonképpen csakis a „vagylagos“ feladatok egyikeknek szabadna kitűzni; próbálkozzék meg vele, aki úgy érzi, hogy tehetsége van hozzá, a többi, a nagy átlag birkózzék meg valamilyen könnyebb feladattal.

Ilyen természetű feladatoknál is fontos a kellő tárgyismeret. A kiegészítő fantázia csak úgy tud valami elfogadhatót teremteni, ha olyan anyag áll rendelkezésére, amely elég tartalmas arra, hogy a képzelet alkotásának az elhítetéshez szükséges reális vonásait megadja. A gyermekek egykori meseélményei valószínűleg elegendők ahhoz, hogy az *Eldorádó*-ról írjanak dolgozatot (IV. o.), de az már kétséges, hogy vajjon birtokában vannak-e a következő feladatokhoz szükséges anyagnak: IV. *Milyen volt Pest-Buda Toldi idejében?*, *Tavaszi kirándulás egy őserdőben*, VII. *Egy est a testőrök körében*, *Kép a bécsi testőrök életéből*; VIII. *A honfoglalók között*.

8. Van az írásbeli dolgozatoknak egy igen nagy csoportja, amelynek egyes példáinál súlyos aggodalmaink vannak a dolgozat elkészítéshez feltétlenül szükséges tárgyi ismeret, vagy az ezzel összefüggő tárgyi érdeklődés szempontjából; ezek az értekezések, a legkülönbözőbb tárgyakról szóló elmélkedések.

A tanulónak a tárgy iránti érdeklődését részben már eddig is érintettük, részben pedig hallgatólagosan feltételeztük. Az irodalmi oktatással összefüggő írásbeli feladatoknál a tanár tanító munkájának hatásán fordul meg minden, s így természetesen az is, hogy az ilyen természetű feladatok iránt a tárgyi érdeklődést fel tudja-e keltetni. A leíró és elbeszélő jellegű csoportban a tárgy közvetlenebb szemlélete, tapasztalatai-
lag adott volta, ha nem is mindig biztosítéka, de feltehetően alapja a tárgyhoz való érdeklődő odafordulásnak. Ami szemléletünk, egyéni tapasztalatunk, különösen pedig érzelmileg színezett átélésünk tárgya volt, az könnyebben ragadja meg érdeklődésünket, mint az olyan tárgy, amelyet ilyen élmény nem hoz közel hozzánk. Mindenesetre adott körülmények között legnehezebb az elvontabb tárgyak iránt az érdeklődést felébreszteni.

Hogy azonban ezt a fontos körülményt a dolgozatok egyik fajtájánál sem szabad figyelmen kívül hagyni, az kétségtelen. A dolgozat tárgyának megválasztásánál mindig tekintetbe kell

vennünk tanulóinknak a tárgy iránt való érdeklődését, a különbözőképpen beállított hajlamok és érdeklődési irányok sokféleségét. Minden nevelő előtt világos, hogy itt szó sem lehet egyesek mindenféle, vagy akármilyen érdeklődési iránya, vagy hajlama iránti kedvezésről; arról, hogy a fogalmazás tanításának ügyét az egyes növendékek fejletlen vagy kritikátlan kedvtelésének, esetleg divatos irányzatoknak szolgáltatassuk ki. Ellenkezőleg, egyedül csak arról lehet szó, hogy ne felejtsük el, hogy a formáló és alakító erőnek egyik jótékony forrása a munkára való hajlandóság, a kitűzött feladat iránt érzett tevékeny érdeklődés. Arról van csak szó, hogy ezt az érzelmi elemet, a munkán érzett örömet is a stílustanítás szolgáltatába állítsuk.

Bármilyen tárgy is azonban csak úgy tud érdeklődést ébresztetni, ha megvan annak első és elengedhetetlen feltétele, a tárgy ismerete. A tanulóknak mindenekelőtt és mindenekfelett jól és részleteiben is ismernie kell a tárgyat, amelyről ír; tisztában kell lennie a dolgozat anyagával. Ez az elsőrangú és alapvető követelmény azonban nemcsak az érdeklődésből fakadó termékeny munkakedv biztosítása céljából fontos, hanem elsősorban azért, mert ez — a tárgy alapos és beható ismerete — alapvető feltétele a formáló erők érvényesülésének, gátlás nélkül való megnyilatkozásának és kibontakozásának is. Csak a tárgy pontos ismerete szabadíthatja fel és teheti tevékenyvé a növendék lelkében alakulásban, fejlődésben levő alakító képességeket, csak ez biztosíthatja magának a nyelvi kifejező készségnek, a nyelvben való megformálásnak, a szó szorosabb értelmében vett stilisztikai készségnek érvényesülését is. Mindenki, aki bármiről is írt valamikor, önmagán is tapasztalhatta, hogy írásban való megformálásra csak akkor érezte magát gátlás nélkül felszabadultnak, ha írnivalója anyagával teljesen tisztában volt. Ahhoz, hogy valakinek stílusa, szerkesztő készsége a maga teljességében, tisztaságában, jellemző egyéni alakjában, szóval teljes személyi eleveenségében megnyilatkozhassék, feltétlenül szükséges, hogy az írásmű anyagával, annak minden részletével tisztában legyen. Mivel pedig az írásmű hagyományos értelemben vett stilisztikai sajátosságai, tehát maguk a nyelvi kifejezés formái is bizonyos tekintetben függvényei a tárgyismeretnek, az író csak akkor tudja

magát világosan és szabatosan kifejezni, ha írása közben tárgyi nehézségek nem zavarják.

Mindebből az következik, hogy az iskolai nevelőnek csak olyan tárgyat szabad írásbeli feladatul kitűznie, amelyről bizonyosan tudja, hogy az a növendékek legalább is nagyobb átlaga előtt jól ismert. Tudnia kell, hogy tárgyismeret szempontjából mennyire tájékozottak, s ha az eddigi, előzetes tájékozottságot a dolgozat sajátos céljai számára nem tartja elegendőnek, pontosan és részletesen meg kell jelölnie azokat a könnyen hozzáférhető forrásokat, ahonnan a tárgyismeret kiegészíthető.

Nem hiszem, hogy bárki is félreértene. Nem arról van szó, hogy készen formált anyagot adjunk a növendék kezébe, vagy olyant, amelynek megformálásban neki már önálló szerepe nem lehet. Olyan tárgyat kell kitűzni, amely legjobb meggyőződésünk szerint írásbeli formálásra teljesen megérlett. Ne halmozzuk a nehézségeket, ne állítsuk a növendéket tárgyi problémák, tárgyi nehézségek elé is, hiszen éppen a stíluskészség nevelése szempontjából van nektünk is szükségünk arra, hogy a növendék szerkesztő, nyelvi kifejező készsége minden gátlás nélkül, a maga erényeivel és hibáival együtt nyilatkozzék meg.

9. A növendéknek a dolgozat tárgyához való viszonya, a tárgyról való tájékozottságának formája igen különböző lehet. Vannak olyan esetek, amikor ez a tárgyismeret a tanulóban látszólagosan igen nagy mértékben van meg, hiszen a dolgozat tárgya az illető osztály tanulmányi anyagával van szoros összefüggésben: sokszor tulajdonképpen semmi egyéb, mint annak egy részéről való beszámolás. A sajátképi irodalmi dolgozatokat nem számítjuk ide, azok legnagyobb része ugyanis az olvasmány-nyal tart fenn szoros kapcsolatot, de ebbe a csoportba kell sorolnunk mindazokat a dolgozatokat, amelyek a történelemből, vagy a természettudományoknak az illető osztálynak megfelelő ágából veszik tárgyukat, továbbá azokat, amelyeknek tárgya az irodalmi oktatás elméleti anyagával függ össze. Természettudományi, fizikai vagy történelmi tárgyú dolgozatokat minden osztályban találunk, még pedig elég szép számmal; az utolsó két esztendőben az iskolák 40, sőt 50%-ában legalább egyet-egyet. A stilisztikai, retorikai vagy poetikai elmélet kér-

déseivel foglalkozó feladatok nagyobb számmal (az intézetek több, mint 50%-ában) a VI. o.-ban fordulnak elő, a IV. és V. o.-ban csak elvétve akadunk egy-két ilyen dolgozatra.

A történelmi, természettudományi (természettudományi, fizikai és egészségügyi) dolgozatok tárgyának megítélésével nem foglalkozom. Nem keresem, hogy a növendék általában milyen viszonyban van itt a dolgozat tárgyával, ennek a konkrét esetekben való megítélése az illető szaktanár dolga. De különben is, az a véleményem, hogy az ilyen tárgyú dolgozatokat az úgy minden nagyobb károsodása nélkül ki lehetne küszöbölni a magyar nyelvi oktatással kapcsolatos dolgozatok programjából, és egészen rá lehetne bízni az illetékes szaktanárokra. Bármilyen nagy is esetleg a magyar tanár történelmi tájékozottsága, sőt talán a természettudományi tárgyak iránti érdeklődése is, éppen ezeknek a témáknak szorosabban az iskolai tananyaghoz való kötöttsége következtében ő nem lehet megmérője, méltányolója, megbírálója annak a természettudományi vagy történelmi tárgynak, a tárgy ama részletének amelyről növendéke ír. Rendesen nem is ő jelöli ki a tárgyat, hanem a szaktanár; minden esetleges tárgyismerete mellett nem ismeri a növendék tájékozottságának fokát, a legkevesebb esetben tud-e tárgy iránt érdeklődést kelteni, a feldolgozáshoz esetleg szempontokat, irányítást adni és ennél fogva megítélni sem tudja kellő mértékben azt, amit a tanuló csinált. Az a néhol szokásos eljárás, hogy az ilyen dolgozatokat tárgyi szempontból a szaktanár, stilisztikai szempontból pedig a magyar tanár bírálja el, először is nem hajtható mindig végre, másodszor pedig olyan kettéosztása a megítélésnek, amelybe nem lehet belenyugodnunk. Mindnyájan tudjuk, hogy a stílus, a formálás módja és kivitele nem független a tárgytól, nem a tárgytól elkülöníthető, arról lefejtendő, attól elvonatkoztatottan megbírálnak réteg; a szerkesztésnek, sőt a nyelvi kifejezésnek is egyik meghatározó tényezője a tárgy, s így a dolgozatot mindkét vonatkozásában tulajdonképpen csak egy ember ítélni meg. Még pedig legjobban az, aki az illető tárgyban szakember.

Nagyan lebecsülnők más szakos tanártársaink képességét és műveltségének színvonalát, ha nem tartanók őket alkalmasnak a saját szaktárgyukból vett témákról szóló írás-

beli dolgozatok megítélésére. Csak használnánk tehát a stílus-tanítás ügyének, ha az ilyen tárgyú dolgozatoknak kitűzését és elbírálását kivennők a magyar nyelv és irodalom tanárá-nak kezéből és teljesen az illető tárgyat tanító szaktanárra bíz-nók. Nyerne vele a fogalmazás tanítása, márcsak azért is, hogy a magyar tanárt ezektől a sokszor bizony csak kellet-lenül kitűzött és még kedvetlenebbül javított és elbírált dol-gozat-fajtáktól mentesítendő és helyettük nagyobb helyet bo-csátanánk rendelkezésére egyéb kívánatos dolgozat-fajták ki-tűzése számára. Ehhez járulna még az az előny is, hogy a meg-felelő osztályokban félvétenként az illető tantárgy körében egy-két ilyen dolgozat kötelező íratása által intézményesen, kivét-el nélkül minden iskolában, osztályonként többször, tehát az eddiginél gyakrabban, és — ami szintén fontos — a szaktanár vezetése és felügyelete alatt gyakoroltatnók az ilyen fajta dol-gozatot.

Magukat az irodalmi oktatással kapcsolatos s az elmé-leti tananyagot feldolgozó feladatokat a következő csoportok-ba lehet beosztani: a) szorosan az elmélettel függenek össze: IV. *Nyelvtan és stilisztika, A stílus szó fogalma és használata*; V. *A szónoklással kapcsolatos külső követelmények, A retorika tanulásának haszna és jelentősége*; VI. *A költészettannal való foglalkozás jelentősége, A próza és költészet, A művészetek, A szép és fajtái, Az óda több sajátosságai, A komikum fajtái*; b) az elméletben tanultak alkalmazásai: IV. *Miért szép a Toldi stílusa, Három versszak elemzése verstanilag*; V. *Valamely ol-vasmánynak retorikai elemzése, Vizsgáljuk meg valamelyik tanult beszédet szerkezet és bizonyítás szempontjából*; VI. *A családi kör c. vers poétikai feldolgozása, Az elégia műfaji sa-játosságai Reviczky Imakönyvem c. költeménye alapján, A dal meghatározása ismert költemények alapján*; c) különösen a VI. o.-ban, olyan dolgozatok, amelyek tárgya az elméleti tájékoz-tatás szokásos, előírt körét meghaladja: *A művészet és az er-kölcs viszonya, Van-e szükségünk művészetekre?, A világné-zet szerepe a művészetekben, A lírai műfajok kialakulása, A dráma eredete és kifejlődése*, stb.

Az ilyenféle dolgozatok gyakori előfordulásából arra le-het következtetni, hogy az iskolai nevelők nagy része e fel-adatok mindegyikében teljesen megnyugtatónak tartja a nö-

vendéknek a feladat tárgyához való viszonyát. Avval a meggyőződéssel adja fel ezeket a dolgozatokat, hogy a növendék kellő mértékben ismeri a tárgyat. Ebben a tekintetben — különösen az első két csoportba sorozott dolgozatokra nézve — teljesen igaza van: fel kell tennie, hogy a tanulók nagy része a végzett tananyaggal tisztában van, s így minden nehézség nélkül meg tud felelni azoknak a tárgyi kövefelményeknek, amelyek elé a dolgozat állította. A kérdés azonban nem ilyen egyszerű. A tanulók nagyrésze kétségtelenül tisztába jött az anyag megfelelő részével, ez a tárgyi tudás azonban egyelőre még meglehetősen kötött emlékezeti anyag, amelyet csak esetleges későbbi tapasztalások, e körbe tartozó újabb és újabb megismerések tesznek majd szabaddá, személyesebb jellegű átélés által igazi ismeretté. A megismerésnek ezen a fokán a növendék az ilyen természetű feladatokban nem adhat egyebet, mint a megtanultak egyszerű passzív reprodukcióját, a tankönyv megfelelő fejezetének félszeg és kínos ügyeskedéssel elkészített gyenge változatát. A magáéból, a maga saját szempontjaiból, az önmaga tapasztalatai által teljesen elsajátított igazi tudásból, amelyhez még el sem juthatott, semmit sem adhat. Csak újra elmondja, vagy primitív és schematikus módon alkalmazza a tanultakat s mind neki, mind pedig a tanárnak az a leverő érzése a kész dolgozattal szemben, hogy tulajdonképpen semmi hasznosat nem csinált, csak újból, most az egyszer írásban, beszámolt arról, amit tanult. Arra pedig minden szellemi munkánál, s így a dolgozatírásnál is ügyelnünk kell, hogy a kijelölt feladat megoldása a szellemi erők aktív felhasználásával járjon; tehát a tanuló az írásbeli dolgozat elkészítésekor ne csak egyszerűen emlékezetből másoljon, hanem az anyaghoz valami kevesét a magáéból is hozzáadjon. Hiszen éppen ez a valami az, amiért dolgozatot íratunk: a lehetőség szerint alaposan, jól megismert tárgynak bármily szerény mértékű, de önálló formálása, összefüggő egésszé rendezése. És éppen az, amire az ismereti tárggyal való első érintkezés, az elméleti anyag egyszerű elsajátítása nem tesz képessé.

Sokkal szembetűnőbbnek látszik a tanárok egy részének tévedése a harmadik csoporttal szemben. Az ide tartozó dolgozatok címe ugyanis már első tekintetre elárulja, hogy a növendék az ezeknek a feladatoknak elkészítéséhez okvetlenül

szükséges tárgyi ismerettel vagy egyáltalában nem, vagy csak igen kis mértékben rendelkezik. Lehet, sőt nagyon is valószínű, hogy hasonló kérdésekről az elméleti megbeszélések során szó esett, a tanár — főleg a VI. osztályról van most szó — „magyarázatai” közben több kevesebb részletességgel érintett vagy talán ki is fejthetett olyan egyetemesebb jellegű tételeket, amelyek a poétikai és esztétikai tanulmányokkal összefüggésben vannak. Ha úgy érezte, hogy az addig elmondottak a feladat megoldásához nem elegendők, akkor talán a dolgozat kitűzésekor még szentelt bizonyos időt a kérdéses tárgy megbeszélésének. Azonban nem gondolta meg, hogy mindaz, amit tett és tehetett, édes kevés segítség a növendékeknek; azok nagy átlaga még így sem bír megbirkózni a feladattal. Nem tud vele megbirkózni egyszerűen azért, mert a megkövetelt értekezés tárgyról pontos fogalmai, tisztultabb ismeretei nem lehetnek; egyáltalában nem tájékozott a kérdéstről. A tárgy megbeszélése, aktuális ismertetése, a róla való beszélgetés ugyanis nem pótolhatja annak pontos ismeretét.

Nem hiszem, hogy tévednék, de — mint minden egyes esetben, úgy itt is — kíváncsi vagyok arra, hogy milyen eredménnyel járna az e csoportba tartozó kész dolgozatok pontos és beható vizsgálata. Világot vetne ez a vizsgálódás arra, hogy mennyire tájékozottak a VI. osztály növendékei ezekben a kérdésekben, hogy milyen értékűek, milyen hatásúak a tanárnak a feladat megoldását támogató, elősegítő megjegyzései. Ez a szemle természetesen csak akkor járna eredménnyel, ha meggondoltabb gyakorlatnak sikerülne legalább részben csökkenteni a mostani eljárás mellett sokszor nagyon is érthető idegen segítséghez folyamodást, vagy ha a növendékek tanáraik utasításai és tanácsai vezetésével használhatnák a kijelölt könnyen és mindenki számára hozzáférhető „források”-at. Meggyőződésem szerint ugyanis annak az ellenőrizhetetlen és a fogalmazás tanításának minden óhajtott és várt eredményét kétségessé tevő szokásnak, hogy a tanuló az esetek nagy részében az írásbeli feladatot nem maga oldja meg, részben a mi kritikátlan eljárásunk is az oka. Az értekezések tárgyának megválasztásakor általában nem sokat törődünk avval, vajjon megvannak-e a növendékben a dolgozat biztos fölépítéséhez szükséges tárgyi feltételek. Senkit sem lephet meg pl., hogy az

az V. osztályos tanuló, aki pl. a következő írásbeli feladatot kapja: *A halhatatlanság mint örök emberi probléma* (Elolvásandó Csokonai: A lélek halhatatlansága), zavarában és tehetetlenségében vagy valamelyik idősebb tanuló társához fordul, vagy valamilyen keze ügyébe eső irodalmi értekezést vesz elő. Önmaga sehogysem tud boldogulni; itt, ezen a fokon még a legrészletezőbb magyarázat sem tudja vele megértetni ezt a terjedelmes és gondolati tartalmában nehéz költeményt. S ugyanígy segít magán a VI. osztályban, ha a tanár a következő írásbeli feladat megoldását kívánja tőle: *Ádám mint örök „ember” Az ember tragédiájában.*

Ne higgye senki, hogy ezek kivételesen, ritkán előforduló jelenségek. Sajnos, éppen azt kellett tapasztalnom, hogy nemcsak a tárgyalt csoportban, hanem az értekező feladatok kitűzésekor általában nem tartjuk elég gondosan szemünk előtt ezt a szempontot. Leküzdhetetlen tárgyi nehézségek elé állítjuk növendékünket akkor, amikor arra kellene ügyelnünk, úgy kellene megválasztanunk a dolgozat tárgyát, hogy lehetőleg minden szellemi erejét írnivalója megszerkesztésére fordíthassa. Nem lehet ugyanis eléggé hangsúlyozni, hogy csak akkor leszünk képesek a tanulót az írásban való kifejezésben vezetni, stílusképességét fejleszteni, hogyha minden egyes alkalommal elhárítunk előle minden olyan nagyobb tárgyi nehézséget, amely az alakító és szerkesztő erő közvetlen és zavartalan megnyilatkozását gátolhatná. Felszínes, meg nem emésztett, nem teljesen átélt ismeret még a szóbeli előadásnak is súlyos akadálya: még ott is — minden egyéb szellemi károsodás mellett — bizonytalanná, dadogóvá, kapkodóvá válik a beszámoló, csődöt mond a számonkérés. Mennyivel nagyobb mértékben rombolja le a kifejezés és alakítás képességét a tárgynak nem elég beható ismerete az írásbeli közlésnél, amikor a lehetőség szerint pontos, összefüggő rendbe-szerkesztést, világos és szabatos formálást követelünk, s amikor azt, ami így kialakult, maradandóvá rögzítettük.

A következőkben az ilyen feladatok egynehány példáját sorolom fel és nagyon hálás volnék szaktársaimnak, ha felvilágosítanak afelől, miképpen teszik ezeket a tételeket a stílus-tanítás érdekében gyümölcsözővé.

Az irodalmi oktatással összefüggő feladatok közül ide

tartoznak: IV. *A magyar nyelv jövevényszavai, Ősi szókincsünk gyarapodása, Balassa B., az első magyar költő, Arany János életének tanulmányai, Hogyan tereim a népdal, Katonaélet a XVI. században* (Balassa nyomán); V. *Pázmány mint ember és szónok, A Berzesenyi korabeli és a mostani magyar nemzet romlottsága, Széchenyi politikájának alapelvei, A magyar baliadaköltészet fejlődése*; VI. *Az átvétel és az eredetiség, A művészet és az ember, A színpad története, Dante világképe. A dráma és a film, A finn-ugor népek kulturája*; VII. *Az ősmagyarország szellemi élete, Milyen lehetett az ősmagyar költészet, A magyar írás eredete, A középkori magyar nyelv, Szellemtörténeti visszatekintés*; VIII. *Madách és Goethe felfogáskülönbsége az örök emberi sorsról, A régi magyar színpad, A magyar iskoláügy fejlődése a mohácsi vészig.*

Történelmi tárgyuak: IV. *Egyiptom művészete, A hellenisztikus kor műveltsége*; V. *Szociális szellem a középkor történetében, Társadalmi rétegződés az Árpádok korában, A középkor anyagi műveltsége*; VII. *A totemisztikus kultúra nyomai az árpádkori-géstákban.*

Azokban az értekezéseknek sorában, amelyeknek anyaga csak lazán vagy egyáltalában nem függ össze az illető osztály tanulmányi anyagával, igen sok olyan társadalmi és gazdasági, általánosabban tudományos, filozófiai, lélektani és pedagógiai kérdésekkel foglalkozó van, amelyeknél kétségbe kell vonnunk sokszor még a legszerényebb mértékű komolyabb tájékozottság lehetőségét is a növendékben. Az ilyen dolgokról való írogatásnak nemcsak a stílustanítás vallja kárát, hanem — s ez részben már az előbb idézett példákra is vonatkozik — többé-kevésbé súlyos erkölcsi károsodással is járhat. Az a téves hitet gyökereztetheti meg a tanulóban, hogy minden különösebb tárgyi hozzáértés nélkül, bármiről is írhat, csak felületesen ismert dolgokról is mondhat véleményt, alkothat ítéletet. Így azután félig, vagy egyáltalában meg sem értett dolgokról való üres fecsegésre, minden igaz benső meggyőződés nélküli, tehát léha és erkölcstelen szószátyárkodásra csábítjuk a növendéket. Az ilyen eljárás a dolgozatírás erkölcsi hatását rontja le. Pedig mint minden iskolai munkának, a fogalmazás tanításának is vannak immanens erkölcsi nevelő értékei, amelyek között nem utolsó helyen van az írásbeli megnyilatko-

zásért vállalt felelősség nagyobb komolysága. A növendéknek minden írásbeli munka elvégzésekor éreznie kell, hogy amíg szóbeli nyilatkozatainak egy-egy meggondolatlan elbotlása enyhébb elbírálás alá eshetik, addig azért, amit leírt, erkölcsi személyiségének teljességével helyt kell állania.

Jórészt olyan témák ezek, amelyekről itt-ott, különböző alkalmakkor az iskolai oktatás keretében is hall egyet-mást, olyan kérdések, amelyekről tájékoztatnunk, amelyekkel szemben való állásfoglalásában irányítanunk kell a növendéket, egyúttal azonban olyanok is, amelyekről neki még kellő ismeretei nem lehetnek. Nem szabad tehát őket feljogosítanunk arra, hogy ilyen kérdésekkel szemben állást foglaljanak.

Egészen más volna a helyzet, ha a dolgozatírás tisztán lélektani célokat szolgálna s a dolgozatok kizárólagosan teszt-szerű felvilágosításoknak — igen értékes és használható — adatoknak volnának tekinthetők arra nézve, hogy a fejlődés és az életben való tájékozottság bizonyos fokán álló gyermek vagy ifjú miképpen gondolkodik a körülötte zajló élet vagy a tudományos elmélkedés egyes problémáiról. Tagadhatatlan, hogy van a dolgozatoknak ilyen — sajnos, még egyáltalában ki nem aknázott — teszt-szerű jellege is, azonban az is kétségtelen, hogy a mi feladatkitűzésünk célja egészen más, t. i. pedagógiai. Mi, a magyar nyelv tanárai elsősorban nem lélektani felvilágosítást keresünk az írásbeli dolgozatok által, hanem azért állítjuk a növendéket írásban megoldandó komoly feladatok elé, hogy stílusát neveljük. Viszont a növendékek is tudják, hogy velük szemben nem a pszichológus áll, aki érdekes és tanulságos lelki jelenségeket akar megfigyelni, hanem a munkát megítélő, azt értékelő és minősítő tanár. Ők tehát nem értékelés szempontjából közömbös lélektani adatokat szolgáltatnak, hanem komoly felelősséggel vállalt nyilatkozatokat tesznek a világ dolgairól, amikor valamilyen kérdésről értekeznek. Az iskolai nevelő ennél fogva nem igazolhatja a felsorolt és felsorolandó témák egyikét sem azzal a megjegyzéssel, hogy a várt kidolgozás, ha nem alapul is kellő hozzáértésen, érdekes lehet, hiszen benne a fejlődésben lévő lelki élet nyilatkozik még.

Társadalmi kérdésekkel foglalkozó dolgozatokat már az IV. és V. osztályban is találunk: IV. *A gépek jelentősége*, V. *A*

képszínház hasznos és káros hatása; de különösen megnövekszik ezeknek a száma a VI. osztályban, amelynek növendékeit úgy látszik, poetikai tanulmányaik teszik az ilyenfajta kérdésekről való vélekedésre illetékesekké: A mozi a kultúra és a haladás szolgálatában, A rádió a kultúra szolgálatában, A dráma és a film, A színház erkölcsi hivatása: Hogyan lehetne a drámát a közönséggel jobban megkedveltetni, Van-e szükség művészetekre? Egyéb társadalmi és gazdasági problémákkal foglalkoznak: V. A háború és a művelődés, A zöldség-, főzelék- és gyümölcsstermelés értékesítésének módjai és fontossága, Milyen irányelveket kell követnünk hazánk naggyátétele végett (Széchenyi politikája alapján); VI. A magyar búzatermés és a világgazdaság, Hogyan főzzünk be okszerűen, A nemzeti vagyion gyarapításának módzatai, A gépek és a munkanélküliség, Jogosult-e az ellenzék szerepe a politikában, Technika és boldogság, Hogyan utazik a modern ember.

Tudományos és filozófiai értekezések: V. *Miben látom az élet értelmét, Az önismeret fontossága, Sunt animae rerum; VI. Az igazi műveltség, A mese keletkezésének és szeretetének okai a primitív népeknél, A boldogság, Minden csak jelenés: minden az ég alatt, mint a kis nefelejts, enyész, Cselekedeteink erkölcsi értéke; VII. A bölcső és koporsó; VIII. Miért élünk.* Ide tartoznak a VIII. osztály lélektani témái: *Van-e értelem az állatokban, Értelem és érzelem, A szuggesztió gyakorlati alkalmazásai, A képzelet szerepe az ember életében.*

Pedagógiai tárgyuak: IV. *Hogyan vélekedem az osztályfőnöki óráról; VI. A gondolati költészet nevelő értéke, Hogyan nevel bennünket az iskola, A hazafias ünnepek nevelő hatása, A környezet szerepe a jellem kialakulásában, A mese szerepe az emberiség nevelésében; VII. Vizitelpünk nevelő hatása ifjúságunkra, Az olvasmány mint a jellemképzés eszköze, A munkáltató fizikai oktatás iskolánkban; VIII. Alkalmi ismeretszerzés és rendszeres tanulás, Tantárgyaim hatása jellememre.*

Mindezekon kívül már a IV. osztálytól kezdve gyakorlati tanácsokat kell osztogatnia a növendéknek olyan kérdésekre vonatkozóan, amelyek tekintetében ő szorul vezetésre, irányításra: IV. *A szünidő felhasználása; V. Milyen könyveket olvassunk és hogyan olvassuk őket, Hogyan használjuk fel*

a könyvtárakat; VI. Hogyan nézzünk képeket; VII. Az olvasás művészete.

10. Az egyes dolgozati témák megítélésében a vizsgálódás különböző szempontjait nem lehetett élesen elválasztani egymástól s így már az eddigiekben is itt-ott hallgatólágosan vagy egy-egy rövid utalásban szerepet kapott az a szintén termékenynek tetsző szempont is, amely azt a tárgyat, amelyről a tanulónak értekeznie kell, ennek fejlettségi állapotához méri. A gyűjtött anyag egyáltalában nem mutatja, mintha a gyakorlat ezt a szempontot tekintetbe vette volna; ilyen vonatkozásban — mint láttuk — néhány csoportnál legfeljebb az dönti el a dolgozat tárgyát, hogy a tanuló melyik osztályba jár.

Magukban az általános keretet alkotó nagyobb csoportokban csak annyit figyelhetünk meg, hogy pl. a leírások arányszáma az V. osztálytól kezdve nagy átlagban inkább ug-rásszerűen, mint fokozatosan 14%-ról 3, 2, majd 0.7%-ra, az élményeké 5-ről 1.5, 0.8, 0.2%-ra csökken, a szabad tárgyú dolgozatok irányvonala pedig a következő pontokon megy keresztül: 0.8—1.1—0.3—0.4. Ezekben az adatokban a növekedés fejlődésével való párhuzamosságot látni talán túlzás volna, csak annyi állapítható meg, hogy különösen a két első kategóriánál úgy tetszik, mintha tanáraink nagy része mind a leírást, mind pedig valamilyen személyesen átélt esemény elbeszélését egyszerűbb és a felső osztályos tanulóhoz már kevésbé illő feladatnak tartaná. Nem lehet ugyanis ezt a jelenséget teljesen az irodalmi dolgozatok fokozatosan növekvő arányszámának számlájára írni, már csak azért sem, mert a kisebb témacsoportokban ugyanilyen indokolatlan csökkenő tendenciákkal találkozunk.

Azt még csak valahogyan megértjük — ha kissé csodálkozunk is rajta — hogy a képszemlélet alapján írt dolgozatok a IV. osztállyal teljesen megszűnnek, s hogy szabadabb költői alakításra aránytalanul a legtöbb esetben a VI. osztályban találunk példát, de azt már egyáltalában nem tudjuk megmagyarázni, hogy miért nincs hangulatosabb leírás vagy életkép a felsőbb osztályokban, miért csökken feltűnően kevésre ugyanott a néprajzi dolgozatoknak, a leveleknek, az erkölcsös viselkedésre való buzdításoknak, a közmondásmagyarázatnak, az életbölcseleti axiómák kifejtésének száma, vagy hogy miért

illetékes egyedül a VI. osztály tanulója arra, hogy a színház és mozi problémáiról, vagy társadalmi és gazdasági kérdésekről véleményt mondjon. Azt pedig már igazán senki sem érti, hogy miért kell éppen csak a fiatalabb évfázatoknak (IV.—VI. o.) az elmúlásról elmélkedniök. Már a IV. o.-ban olvasunk ilyen dolgozattímet: *Halottak napja*; az V. o.-ban azután megszaporodik ezeknek a dolgozatoknak a száma: *A temetőt járom, Gondolatok a kivilágított temetőkertben, Hull a fák levele, Mire intenek bennünket a lehulló falevelek, Őszi gondolatok*; a VI. o.-ban végre: *Az ősz hatása az emberi lélekre, Őszi gondolatok*.

Mindez csak példája akart lenni annak, hogy az általános gyakorlatot, a hagyományos szokást sokszor bizony érthetetlen és nem indokolható összevisszaság jellemzi. Az említett jelenségek így általában nem mondhatók a lelki fejlődés-törvényei ellen való pozitív vétségeknek, csak azt akarták bemutatni, hogy a tárgykörök vagy tárgyak váltakozásában ilyen szempont érvényesülése nem figyelhető meg.

Van azonban az elmélkedő dolgozatoknak egy nagy csoportja, amelyben határozottan tényleges nyereséget jelentene az, hogyha egyszer komolyan szembenéznénk ezzel a szemponttal is, s ez az erkölcsi étellel foglalkozó dolgozatok csoportja. Az, hogy különösen ezzel a csoporttal szemben hivatkozunk nyomatékosabban a gyermek fejlődési adottságaiból eredő korlátozásokra, azért van, mert meggyőződésünk szerint a tárgykitűzés által sehol sem vétünk annyit nemcsak a szorosabban vett stílustanítás, hanem éppen az erkölcsi nevelés céljai és elvei ellen, mint ezen a területen. Egyáltalában nem ügyelünk arra, hogy a tárgy a növendék fejlődésének feltehető és megállapítható színvonalát meg ne haladja, tapasztalatainak körét túl ne lépje.

Erkölcstani elmélkedésre kötelező feladatok már a IV. osztályban megjelennek; már ott találkozunk közmondások magyarázatával, erkölcsi vonatkozású életbölcseleti axiomák kifejtésével, erkölcsös viselkedésre, helyes életmódra intó buzdításokkal, erkölcsi szabályok fejtegetésével stb., szóval már ott jelentkezik legalább egy-egy példával az egész tárgykör, amely azután a felsőbb osztályok mindegyikében elég sűrűn fordul elő.

A tárgykör legjellemzőbb példái a következők: IV. *Ki*

korán kel, aranyat lel, Hallgatni arany, Quidquid agis pruden-
ter agas et respice finem, A szilárd törekvést siker koronázza,
Takarékoskodjunk, Ne ármánykodjál, Miért járunk iskolába,
Mi célom az iskolával, Az életút egyik állomásán, Milyen le-
gyen a magyar ifjú, A barátság, A harag; V. Egy közmondás
fejtegetése, Munkásság az élet sója, Legyünk mértékletesek,
Tiszteld atyádat és anyádat, Lecke az ibolyától, Mi legyen
életelvünk, Miért élünk, Felebaráti szeretet és modor, Elmél-
kedés a magyar ifjúság feladatairól, A magyar ifjú eszmény-
képe, Erények és hibák a diák életében; VI. Erkölcsi tételnek
a kifejtése, Hogyan viselkedjék egy felsőbb osztályos diák a
mai nehéz viszonyok között, Mi a gimnázium és hogyan éljen
egy gimnazista, Aki férfikorát hasznossá, öregségét áldásossá
akarja tenni, most munkálkodjék, Szerénység az ifjú dísz,
Önjellemzése (Erényeim és hibáim), Milyen vagyok én; VII.
Munkásság az élet sója, Megelégedés nélkül nincs boldogság,
Mi legyen életelvünk, A józanság gazdasági és erkölcsi hasz-
na, Takarékoság; VIII. Tudod az erő micsoda? Akarat, Miért
élünk, Lelkesedés és állhatatosság, Hogyan kell viselkednem
az iskolában, Érdemes-e ma tanulni? Hogyan győzedelmes-
kedik az akarat a szenvedélyen, Hogyan könnyíti meg az ifjú
ma szülei gondjait, Eszményképem a jellemes és művelt ifjúról.

Mindenkinek tudnia kell, hogy azok, akik ilyen írásbeli
feladatot adnak fel, ezt jóhiszeműen, az iskola legnehezebb fel-
adata, az erkölcsi nevelés érdekében teszik. Eljárásuk abból a
tiszteltreméltó szándékból fakad, amely az iskola munkájának
ezt a részét ily módon akarja az erkölcsi nevelés szolgálatába
állítani. Segítségért keresnek maguknak a dolgozatírás által is
abban, hogy az iskola egyik legnehezebb és legproblematiku-
sabb feladatát minél jobban teljesíthessék. Ebben az esetben
azonban ez az erkölcsi nevelési szándék nem jár helyes úton,
mert azáltal, hogy a gyermeket ebben a korban erkölcsi ref-
lexiókra kényszeríti, nemcsak a fejlődés lélektani törvényei el-
lenét, hanem egyúttal az erkölcsi nevelés érdekeit is veszé-
lyezteti.

Kivétel nélkül mindnyájan valljuk, hogy az iskola oktató
munkája, az emberi megismerésben való tájékoztatás minden
mozzanata az erkölcsi nevelés törvényeinek uralma alatt áll.
Mindén nevelő munkánkat az emberi személyiség teljes kiala-

kításának célja vezeti. Ezt a célt sehol, s így természetesen az írásbeli megnyilatkozás különböző formáiban való vezetésben, a stílustanításban sem tévesztjük szem elől. Itt is becsületes, átgondolt, lelkiismeretesen végzett, körültekintő, komoly munkára akarjuk szoktatni növendékünket, s arra igyekszünk, hogy meggyökereztessek benne az őszinte, nyílt és az igazsághoz feltétlenül ragaszkodó állásfoglalás kötelezettségét. Oktató munkánkat mindig erkölcsi irányítás szándéka vezeti, célunk mindenütt a növendéknek a társas és egyéni élet erkölcsi vonatkozásaiban való mind nagyobb, szélesebbkörű és értékesebb tapasztalatokkal, belátásokkal való gazdagítása; ebben a munkában azonban az iskolai nevelés egész folyamata alatt egyedül és kizárólagosan mi vagyunk azok, akik ezt a felelősséggel teljes irányítást végezzük. Bennünket az élet tapasztalatai által megedzett és tájékozott nevelőket az erkölcsi kérdésekben való állásfoglalás megkövetelt határozottsága jogosít fel és kötelez arra, hogy a növendék fejlődő, lelkiségét irányítsuk, példákat, erkölcsi igazságokat, örök érvényű erkölcsi szabályokat állítsunk eléje és hogy az igazi életbölcseesség kérdéseiben tájékoztassuk. Megkívánhatjuk, sőt meg is kell kívánunk növendékeinktől, hogy az erkölcsi belátás fejlődésének, tisztulásának, megerősödésének útján járjanak, s mind tudatosabban vessék alá magukat az igazi emberi személyiség benső parancsainak.

Azt azonban nem kívánhatjuk meg tőlük, hogy az erkölcsi élet kérdéseiről elmélkedjenek, hogy mintegy ők írjanak elő erkölcsi szabályokat, buzdítsanak arra, amire mi — sokszor hiába — ösztönözzük őket. Ahhoz ugyanis, hogy az erkölcsi parancsok kötelező erejét, az etikai igazságok feltétlen érvényességét belássuk, tudatos meggondolás tárgyává tegyük s racionális érvekkel igazoltan állítsuk önmagunk elé, a szó igaz és pedagógiai értelemben vett kialakult személyiség kell, hogy legyünk. Teljes mértékben meg kell győződve lennünk a vallott erkölcsi parancsok feltétlen érvényességéről, mindenkit kötelező erejéről, a legbensőbb, legmélyebb személyes átélés nyújtotta bizonyossággal kell hinnünk abban, amire mást buzdítunk, amiben önmagunkat megerősíteni akarjuk.

Az erkölcsi kérdésekben való elméleti állásfoglalásnak ezt a komolyságát és következetességét, szóval azt az egyedüli ér-

téket, amely az ilyen kérdésekről való elmélkedést elfogadhatóvá és igazolhatóvá teszi, a fejlődésben lévő gyermektől nem követelhetjük meg. Nagyon kevés élettapasztalattal rendelkezik ahhoz, hogy az egyéni és társas élet viszonyaiba betekintése lehessen; hogy azokat a maguk igaz valóságában meglássa. Egyelőre — s aránylag még hosszú ideig, a legtöbb esetben a középiskolai tanfolyam befejezése utáni időkig — még kialakulatlan benne erkölcsi világképe. Állandó és folyton megismétlődő kisebb-nagyobb botladozásokkal, tudatos és nem tudatos ellenállással, megtévedések, szembehelyezkedések és lázadások dróttakadályai között járja erkölcsi kialakulásának útját. A legtöbb esetben nem is tartja helyesnek mindazt, amit tőle az erkölcsi világrend képviselője, a nevelője követel, vagy aminek követésére buzdítani, nevelni akarja. A gyermeki lélek ismerőjének ezen nem szabad megütköznie. Mindez ugyanis a fejlődéssel járó természetes életfolyamat megnyilatkozása, amely az ifjúvá fejlődés egyik szakaszában, az éres korában különösen forradalmivá aktualizálódik. Az igazi átélés szükségszerű hiánya már eleve is képtelenné teszi növendékünket arra, hogy erkölcsi tételről elmélkedhessék ebben a korban, a pubertás korában pedig, amikor a legtöbb esetben minden erkölcsi szabályt felbomlottnak, minden erkölcsi kötelességet tragikus korlátozásnak lát az ifjú, egyenesen erkölcsi veszélyt jelent számára, ha abba a helyzetbe kényszerítjük, hogy ezekről a kérdésekről előttünk írásbeli vallomást tegyen.

Vallomást ugyanis nem tehet, nem leplezheti le önmagát, nem teheti meg azt, hogy azt az anarchisztikus zűrzavart, ami bensejében ezekben az esztendőkből úrrá vált, élénk teregesse. Nem lehet őszinte, de nem is tudhat az lenni, hiszen a legtöbb esetben önmaga is értetlenül áll szemben mindazzal, ami benne kavargó és tisztulásra, kialakulásra tör.

Szabad-e vajjon éppen a legkritikusabb időben, a kezdődő és kibontakozó éres korában (ami igen sokszor éppen a IV. és V. középiskolai osztályra esik) arra adni alkalmat növendékünknek, hogy bensejében dúló minden forrongást hazug módon elleplezve, az érett, kiforrott és meggondolt bölcs köntösből jelenjék meg előttünk? Tapasztalatlansága még abban is megakadályozza, hogy közmondásokat, életbölcseleti tételeket, amelyeknek a kollektív történeti élet tanulságai vagy az elmé-

lyült személyes bölcsesség adott értékes tartalmat, komoly hittel értékeljen. A szociális élet erkölcsi követelményei tekintetében pedig még akkor sem rendelkezik a személyes átélésnek avval a mást és önmagát meggyőző erejével, amely szükséges ahhoz, hogy ő buzdítson, ő intsen erkölcsös életre, amikor az érés aktuális krízisén túl van. Hogyan követelhetjük növendékünkötől azt, hogy takarékosagra, mértékletességre, józan életre vonatkozó tanácsokat, útbaigazításokat adjon akkor, amikor a legtöbb esetben ő éppen az ilyen és ehhez hasonló eredményekben és viselkedési formákban való kísérletezéssel, gyakorlással küzd? Szabad-e attól a növendéktől, aki erkölcsi tekintetben kiskorú és még a viselkedés külső formáit tekintve is vezetésre szorul, azt kívánni, hogy ő írja elő az iskolában való, vagy az ifjúhoz illő viselkedés szabályait vagy elvárt és megfelelő módját. És végre lehet-e feltennünk ebben a korban, annyi kritikai önismeret, megállapodott élet- és világnézetet, amennyi képessé tenné arra, hogy saját magának és tanárának a maga érényeiről és hibáiról őszintén beszámoljon, vagy tisztán lássa „életelvei“-t?!

Meg vagyok győződve róla, hogy minden iskolai nevelő, aki nyitott szemmel látja növendéke lelki sajátosságait, örökre lemond arról, hogy ilyen dolgozatokkal kísérletezzék, ha egyszer szembeállítja azt, amit ilyen kérdésekről a dolgozatok általában olvas, avval a képpel, amelyet a dolgozatok íróinak benső megpróbáltatások és külső összeütközések között fejlődő lelki valójáról megalkotott magának. Lemond róla, mert látnia kell, hogy az ilyen dolgozatokkal nagyobb erkölcsi károsodás jár, mint amilyen a vélt haszon; az ilyen feladatok meggyőződés nélkül üres nagyképüsködéssre és fontoskodásra, sőt hazugságra, kétszínűségre és képmutatásra nevelnek.

11. Van néhány olyan dolgozattípus, amellyel szemben kétségeim vannak; amelyek legnagyobb részére nézve azonban a tanulók feltehetően megkapták a szükséges felvilágosítást.

Ezek: a) olyanok, amelyek nem jelölik meg minden kétséget kizáróan a feladatot, s így magukban furcsáknak tetszenek: IV. *Hibás szövegjavítás, Pongyola és homályos szöveg stilisztikai javítása, A jövő stílusa* (Arany Jánostól); V. *Ha Petőfi (v. Jókai) eljönne közénk, A Berásenyi korabeli és a*

mostani magyar nemzet romlottsága, *A tavasz* (Leírás beszéd alakjában); VI. *A magyar népdal jellemző sajátosságai* (Petőfi, Vörösmarty és Tompa költeményei alapján), *A tragikum a vigjátékban*; VII. *Ha má írna Apor a „női” módíró*. Milyen társadalmi tünetek ellen kelne ki Peleske nótáriusa napjainkban; VIII. *Ha az állatok háborút indítanának az ember ellen*; b) olyanok, amelyeknek címét nem értem: IV. *A családi háromszög*; V. *Publicisztikai mű, A lenyőta és az ember*; VI. *Párhuzam az ember és a pillangó között*; VIII. *Gép vagy ember*; c) olyanok, amelyeknél a cím nem szabatos: V. *Mi a célt az iskolával*; VI. *Életem naplója, Jókai Sárga rózsá c. regényének gondolatmenete*; VII. *Előzmények és kiindulási szempontok irodalmi felújulásunk irányaihoz, Szoktam-e újságot olvasni?* VIII. *Csongor és Tünde rokonfeldolgozásai irodalmunkban, Elmélkedő gondolataim a VIII. o. megkezdésekor*. Végre d) akadt néhány — itt-ott kellemetlen — stilisztikai hibával ékes cím is: IV. *Az én otthonom, Március 15-ének megünneplése iskolánk részéről*; V. *Milyen irányelveket kell követnünk hazánk jóvátetele végett*; VI. *Erkölcsei tételnek a kifejtése, Kisfaludy Károlynak a Kérők c. vigjátékában a komikum és a jellemzés. Shakespeare Coriolánusában a tragikum és a jellemzés. Legkedvesebb olvasmányom és miért*.

12. A magam megítélése szerint is jogosan vádolhat e sorok olvasója két mulasztással; az egyik az, hogy a stílustanítás kérdésének csak egy ilyen külsőnek látszó s magát a módszert, az eljárás lényegét alig érintő problémájával foglalkoztam ilyen részletesen és hosszasan; a másik pedig az, hogy az anyag feldolgozásának menetét nem elvi szempontok, elméleti kategóriák határozták meg, hanem a dolgozatcímekben tapasztalt jellegzetességek. Külső és a lényeg, a fogalmazástanítás módszeres eljárását alig érintő körülményeket, tényeket állapítottam meg, a tárgyválasztás kérdését feszegettem és látszólag csak a témaadás tekintetében kívánom megjavítani a gyakorlatot. Lehet, hogy mindez jelentéktelen kérdés, sőt az is valószínű, hogy az írásbeli kifejezés fejlesztésének mélyebbre nyúló és sürgetőbb problémái is vannak. Magam sem kételkedem ebben, de szerintem arra, hogy a stílustanítás kérdésében termékeny és a módszer minden mozzanatát megvilágító közös tudományos munkásság meginduljon, vagy egyelőre

csak ennek szükséges feltétele, a tárgy iránt való érdeklődés az iskolai nevelők körében felébredjen, okvetlenül szükségesnek tartottam a tények kritikai elemzését.

Ez a munka csak akkor éri el célját, ha folytatása lesz, ha jeleit tapasztalom annak, hogy nemcsak önmagammal beszéltem, hogy kritikai megjegyzések, az anyagnak és a tárgynak más szempontú megvilágításai, különösen pedig a saját és mások gyakorlatát egy-egy dolgozat-fajta vagy egyes dolgozatok állandó és rendszeres elemzése, s azok eredményeiről való beszámolók igazítják helyre vagy cáfolják meg e dolgozatban elmondottakat. Szóval, ha iskolai nevelő-társaim segítségével sikerülne a kérdést módszeresen elmélyíteni, a stílus-tanítás kétségtelenül fontos ügvének ezt a részlet-, de igazában alapvető kérdését dűlőre vinni.

Éppen a megindulásnak és a megindításnak ez a talán természetes kezdetlegessége magyarázza a dolgozat módszeres felépítésének hiányait is. Talán nem henye mentegetődzés, ha arra hivatkozom, hogy a kérdésnek mai stádiumában, egyuttal pedig a kérdésfeltevésnek az anyagtól függő szerényebb jellegénél fogva az anyagnak más és összefogóbb rendezését nem tartottam lehetőnek. Ezt, a módszertani elvek teljességének alkalmazását csak a további közös munka eredményei alapján remélhetjük. Ha a kérdés minden ténybeli vonatkozása, minden gyakorlati oldala fel lesz tárva, akkor érett meg a teljes anyag a módszeres tárgyalásra.

Egyelőre elégedjünk meg avval, amit ez a szemlélődés nyújtani tudott, s ez az, hogy magában a témaadásban követett gyakorlatunk is alapos meggondolásra, revízióra szorul. Bizonyos vagyok abban, hogy a kifejtettek tekintetbe vétele témaválasztás gyakorlatának az elmondottak szerint való megváltoztatása szintén hozzájárul a stílustanítás eredményesebbé tételéhez. De teljes mértékben elértnek látom célokat akkor is, ha iskolai nevelőink ezentul nagyobb körültekintéssel, az ügy érdekében nagyobb gonddal jelölik ki az írásbeli feladatok tárgyát.

Tettamanti Béla.

Aufsätze in der Muttersprache in den oberen Klassen der höheren Knabenschulen.

(Auszug.)

1. Die Abhandlung sucht zwecks vorläufiger Orientierung auf Grund der in den Schulprogrammen angeführten Aufsatztitel der oberen Klassen darüber Aufschluss zu gewinnen, in welchen Maße die Aufsatzthemen den Forderungen eines erfolgreichen Stilunterrichts entsprechen.

2. Die Aufgaben lassen sich in zwei große Gruppen einteilen: *a)* Erzählung, oder Beschreibung; dem gewünschten Aufsatz liegt also ein Stoff von anschaulicher Natur zu Grunde. *b)* Abhandlung, Besprechung eines abstrakten Gegenstandes. Auffallend ist es nun, daß die Lehrer der Muttersprache Themen der zweiten Gruppe bevorzugen; in den vier oberen Klassen werden die Schüler in den meisten Fällen zur schriftlichen Bearbeitung von Themen unanschaulicher Natur aufgefordert.

3. Innerhalb der zweiten Gruppe überwiegen — schon von der IV. Klasse an — die Aufsätze literarischen, bzw. literaturgeschichtlichen Inhalts (40—70% sämtlicher Aufgaben). Die Hälfte oder noch mehr der für ein Schuljahr bestimmten Hausarbeiten ist literarischen Inhalts:

in der IV. Klasse in 56% der höheren Schulen,

" " V. " " 31% " " "

" " VI. " " 78% " " "

" den VII. und VIII. Kl. in je 93%.

Was den konkreten Inhalt dieser Aufsätze betrifft, so sei darauf kurz hingewiesen, daß in ihnen Werke oder Probleme der neueren Literatur äußerst selten besprochen werden, die meisten behandeln einen ausgesprochen literaturgeschichtlichen Stoff.

4. Die namhafteren übrigen Gruppen (die Gruppierung erfolgte nach Einteilungsgründen aus der Praxis) sind: *a)* in allen oberen Klassen vertreten: *aa)* Reflexionen (durchschnittlich 10—16%), *bb)* Aufsätze historischen (5—7—5%), *cc)* naturwissenschaftlichen (5—7%), *dd)* hygienischen (o. 7—3%), Inhalts, *ee)* freie Aufsätze. Der Prozentsatz der letzten Gruppe erreicht nirgends 1%; er ist sogar zumeist beträchtlich kleiner. *b)* Nur für einzelne Klassen charakteristisch: *aa)* Beschreibungen (IV. und V. Kl. 24 bzw. 14%, sonst 0·3—3%), *bb)* per-

sönliche Erlebnisse (V. 5·2%, IV. u. VI. 4·5, sonst unter 1%), cc) Aufsätze in denen eigentlich das (hauptsächlich poetische Lebrgut, Abschnitte aus dem Lehrbuch) bearbeitet werden soll (bes. in der VI. Kl:10%).

5. Verfasser sucht — wenigstens die drei größten Gruppen — in ein beruhigenderes Zahlenverhältnis miteinander zu bringen, indem er der landläufigen Praxis gegenüber die folgende Verteilung empfiehlt:

Klasse	Zahl der Aufsätze	d a v o n					
		literarische		Reflexionen		Erzählungen Beschreibungen	
			o/o		o/o		o/o
IV.	16	4	25	1	6	11	69
V.	8	2	25	1	12·5	5	62·5
VI.	8	3	37·5	2	25	3	37·5
VII.	8	4	50	2	25	2	25
VIII.	8	5	62·5	2	25	1	12·5

6. Was die einzelnen Aufgaben innerhalb dieser Gruppen anbelangt, somuß festgestellt werden, daß neben den literarischen Aufsätzen, welche der mehr oder weniger gebundenen Haus- und Schullektüre entsprechend in der Themenwahl ihre natürlichen Grenzen haben, auch die anderen, ihrer Natur nach keiner solchen notwendigen Beschränkung unterworfenen Gruppen sich immer wiederholende Themen aufweisen. Solche sind unter den Beschreibungen jene, die ein Naturereignis, eine Stadt, ein Dorf, eine von den vier Jahreszeiten, deren Stimmung, Freuden etc. zu veranschaulichen haben. Reflexionen werden gewöhnlich über das Schulleben, über Zukunftspläne des Schülers, über ethische Fragen, Probleme der Lebensweisheit usw. gefordert. Neben diesen konventionellen Aufsätzen finden sich — hauptsächlich in der IV. u. V. Kl. — nur hie und da Aufsatzthemen, die von einer freieren, mehr persönlichen Überlegung des Lehrers zeugen.

7. Allgemein verbreitet, besonders in der V. Kl. ist der Aufsatz in Redeform und zwar im Zusammenhange mit der Rhetorik als Hauptstudium in der Muttersprache. Verfasser hegt Bedenken gegen die Bevorzugung dieser dem Alltagsleben entrückten Form. Daneben wird die lebensnahe Briefform in allen Klassen ziemlich stiefmütterlich behandelt. Hie und da taucht noch die Aufforderung zum freien poetischen Schaffen auf.

8. Augenscheinlich fehlen bei einigen Gegenstandsgruppen die wichtigsten Vorbedingungen einer schriftlichen Auseinandersetzung mit dem Stoffe, nämlich eine entsprechende Bekanntschaft mit den geforderten Aufsatzthemen, also eine hinreichende Kenntnis derselben, und ein daraus entspringendes Interesse dafür.

4. Aufsatzthemen bei denen diese Forderung in den meisten Fällen vollständig erfüllt ist und trotzdem aus einem oder anderem Grunde in dem Programm der stilistischen Unterweisung den der allgemeinen Praxis entsprechenden Platz nicht beanspruchen können, sind: *a)* Aufsätze historischen oder naturwissenschaftlichen Inhalts hat nicht der Lehrer der ungarischen Sprache, sondern, der der entsprechenden Unterrichtsgegenstände aufzugeben. *b)* Aufsätze, in denen der Schüler poetische Fragen zu erörtern hat (IV. Kl.), Fragen also in denen er gerade in dieser Klasse unterwiesen wird, sind meistens unbeholfene und passive Reproduktionen des in der Schule Gelernten und entbehren vollständig den Zug einer auch im kleinsten Maße produktiven geistigen Arbeit. Bei vielen Aufsätzen dagegen, in denen literarische, ästhetische, historische, soziologische, sonstige wissenschaftliche, philosophische, oder sogar pädagogische Fragen zu behandeln sind, hat man sehr oft den wohlbegründeten Eindruck, daß der Schüler bei der schriftlichen Bearbeitung dieser Themen garnichts aus seinen persönlichen Erfahrungen schöpfen kann, daß er nämlich in bezug auf die betreffenden Probleme völlig ratlos dasteht.

10. Noch üblere Folgen zeitigt die unbedachte aber ziemlich allgemeine Praxis, welche die Schüler zwingt, sich über ethische Fragen, über Fragen der Lebensweisheit, im allgemeinen über Probleme der individuellen und sozialen Ethik auszusprechen. Dazu noch sehr oft in einem Lebensalter, ihm in den meisten Fällen besonders die Hemmungen und Störungen der Pubertätsjahre offene Äußerungen über solche Gegenstände unmöglich machen. In den früheren Jugendjahren besitzt er noch gar nicht die erfahrungsgegebene Grundlage, die ihn dazu befähigte, derartige Fragen des individuellen und sozialen Lebens beurteilen zu können.

11—12. Bemerkungen über mangelhafte und stilistisch nicht ganz einwandfreie Aufgabenformen.

A bejáró tanulók.

Egy-egy nagyobb iskolaváros állomása a déli órákban nyüzsgő hangyabolyhoz hasonlít: megszállja a vidékről vonat-
tal bejáró diákok hazaigyekvő serege. Ezt az új diáktípust a világháborút követő gazdasági válság s ezzel kapcsolatban a mind magasabbra emelkedő iskoláztatási költségek termelték ki. A háború előtt alig lehetett hallani bejáró tanulóról, míg ma már annyira felszökött a számuk, hogy a vasútigazgatóságok — sajnos nem mindenütt — külön diákkocsikat járatnak, sőt tanulóvonatokat állítanak be. Ugyancsak elég nagy az autobusz-
szon utazgatók száma, de nem egy adat van arra is, hogy kocsin, kerékpáron, vagy gyalog teszik meg otthonuktól az iskoláig és vissza az utat, vagy egész éven át vagy csak a kora őszi és tavaszi hónapokban.

Sárkány Lóránd 1930-ban mintegy 18000-re becsülte a naponként bejáró diákok számát elemitől az egyetemig.¹ Ez a szám azóta állandóan növekszik, alig lehet értesítőinkben oly adatot találni, amely csökkenésről szólna. Az 1933/34. és 1934/35. tanévi értesítők adatait összehasonlítva azt látjuk, hogy a csökkenés legnagyobbbrészt relativ ott is, ahol fogyott a bejárók száma, mert fogyott általában a tanulói létszám is. Mutatja a bejáró tanulók számának emelkedését az a körülmény is, hogy évről-évre mind több iskola emlékezik meg róluk, ha másképen nem, legalább a statisztikai rovatokban közölt adatokkal. Sajnos, nem minden értesítő közöl adatokat a bejárókról (akár vannak, akár nincsenek), s így már eleve nem kaphatunk számukról pontos kimutatást. De nem járhatunk

¹ Dr. Sárkány Lóránd: A vidékről vasúton bejáró tanulók ügye. Budapesti Szt. László rg. értesítője. 1929/30.

messze a valóságtól, ha azt állítjuk, hogy számuk jóval felülmúlhatja a huszezret. Ezek között mintegy 8000 lehet a középiskolás. (7200-on felül vannak az általam átnézett értesítőkben.)

Oly szám ez, ami kétségtelenné teszi a bejáró tanulókkal való foglalkozás szükségességét. Amint arra Tettamanti Béla rámutatott, az értesítőkben rengeteg kiaknázatlan adat van, amelyek feldolgozása a neveléstudomány és a magyar neveléstörténet szempontjából ugyanolyan fontos, mint amilyen szükséges mindazoknak, akik a neveléssel bármilyen okból foglalkoznak.² Mindhárom, de különösen az utolsó szempont indokolja a bejáró tanulókra vonatkozó adatok feldolgozását.

147 középiskola értesítőjét³ néztem át ebből a szempontból, míg a többit nem sikerült megszereznem. Az átvizsgált értesítők közül is 25 egyáltalában nem közöl adatokat, köztük néhány olyan iskoláé sem, amely az igazgatói jelentésben bőven foglalkozik a bejárás hatásaival s valószínűleg van is szép számú bejáró tanulójuk (pl. a gödöllői premontréi g.). Ezzel szemben abban a 122 értesítőben, amely adatokat is közöl, nem mindegyikben, sőt aránylag elég kevésben, találunk az igazgatói jelentésben megjegyzéseket a bejárásra vonatkozólag.

Az általam átnézett értesítők közül az aszódi ág. ev. rg.-é tüntet fel legtöbb bejáró tanulót: 64·8 %-ot,⁴ tehát az összes tanulóknak csaknem 2/3 részét. Utána sorrendben ezek következnek: jászapáti kir. kat. rg. 52·4 %; bp.-i Szt. László rg. 51·5 %; sajtótarjáni Chorin F. rg. 36·1 %; szentgotthárdi áll. rg. 35·9 %; tatai kegyesr. rg. 35·2 %; sümegi áll. rg. 32·8 %; ujbpesti áll. ll. 32·4 % (a leányiskolák között a legnagyobb százalékú); bp.-i tisztv. telepi rg. 30·2 %. Legkevesebb bejáró volt a nagykanizsai Notre Dame ll.-ban: 1·1 %; a soproni orsolyrendi lg.-ban: 1·3 %; az egri ciszt. g.-ban: 1·4 % (a fiúiskolák közül a legkevesebb); a mezőturi áll. ll.-ban és a bp.-i Szt. An-gela lg.-ban: 1·6 %.

Az osztályozott nyilvános tanulók 1—10 %-a volt bejáró az iskolák 38·5 %-ában; a százalékszámok közéértéke: 5·9. 10—20 % között van a bejárók száma az intézetek 37·7 %-ában;

² Tettamanti Béla: Középiskoláink tanulmányi eredménye. Nevelésügyi tanulmányok. Szeged, 1934.

³ Mindenütt 1934/35. tanévi értendő ott ahol azt külön nem jelzem.

⁴ Mindig az osztályozott nyilvános tanulók százalékát adom.

a középérték: 14.2. Már jóval kevesebb iskolában van 20—30 %-nyi bejáró, az iskoláknak csak 16.4 %-ában; a középérték: 21.1. A fent felsorolt 9 intézet van 30 %-on felül, vagyis az összes iskolák 7.4 %-a; a középérték: 41.2.

Feltűnő, hogy az első három iskola magas százalékszámával mennyire kiemelkedik a többi közül, különösen az aszódi rg. 40—50 % között nincs egyetlen intézet sem, kevés a 30—40 % és aránylag nem sok a 20—30 % között lévő iskolák száma sem. Közel egyenlő arányban van az első két kategória. Az országos átlag még így is elég magas: 14.6 %, vagyis általában minden iskolában a tanulók 1/7 része.

A szegedi iskolákban⁵ aránylag elég jó a helyzet, egyik iskolában sem éri el az országos átlagot a bejárók száma. Az áll. reáliskolában a legmagasabb a százalékszámuk: 10.7 %; majd sorrendben így következnek: kegyesrendi g. 10.2 %; Tunyogi rg. 9.5 %; áll. ll. 8.7 %; áll. rg. 7.5 %.

A bejárók számán kívül a statisztikák legfeljebb azt közlik, hogy honnan hány bejárójuk volt, de ezt sem találjuk meg minden értesítőben. Azt azonban már nem tudjuk, hogy ezek a bejárók milyen közlekedési eszközt vettek igénybe: vasúton, autobuszon, gépkocsin, kocsin, kerékpáron utaztak-e, vagy esetleg gyalog jártak iskolába. Egynéhány jelentés megemlíti ugyan, hogy hányan jártak kocsival, kerékpáron és gyalog, de azt nem közlik, hogy honnan. Így pl. Aszódra „többen“ jártak gyalog, gépkocsin, kocsin és kerékpáron; Mezőkövesdre két tanuló egész éven át kocsin; Szarvasra 36 tanuló autobuszon, kerékpáron vagy gyalog; Sopronba (áll. rg.) 6 kocsin és 9 gyalog stb.

Már maga ez a tény is kizárná a statisztika teljességét és helyességét, mert nem tudnók megállapítani minden tanulóra vonatkozólag az összes szükséges adatokat. De ha feltételezzük is, hogy valamennyien vonattal járnak be, akkor sem lenne teljes a kimutatás, mivel nem állott rendelkezésemre minden értesítő. Kétségtelen, hogy meggyőzőbb erejűek lettek volna az összes iskolákra vonatkozó adatok és az azokból levont következtetések, de egy-egy kiemelt példa is eléggé rávilágít a bejáró tanulók viszonyaira. Az értesítők adatainak hiányossága

⁵ A szegedi iskolák adatait külön is feldolgoztam, mert a bejárás hatásainak a kimutatásánál csupán szegedi adatokra támaszkodhattam.

miatt egyelőre úgyis csak arra szorítkozhatunk, hogy felhívjuk a kérdésre a figyelmet s rámutassunk, hogy milyen szempontok szerint kellene feldolgozni az egyes iskolák adatait az országos kataszter felvétele céljából. Másrészt nem is volt az a célom, hogy csupán az adatok alapján mutassam ki a bejárás hatásait, mert magam is voltam mint gyakorló tanárjelölt egy teljes tanéven át bejáró s most is, minden évben legalább 3—4 hónapon át naponta utazom olyan vonalon, ahol elég jelentős a bejárók száma s így volt alkalmam a megfigyelésre.

Éppen ezért csak arra törekedtem, hogy a legkirívóbb esetekre rá tudjak mutatni. Nem vizsgáltam meg minden adatot, csak ötletszerűen, inkább a nagyobb távolságról bejárókra vonatkozólag készítettem kimutatást. Jól tudom, hogy így esetleg egy-egy súlyos eset elkerülte a figyelmemet, mert sokszor aránylag közélről bejáró tanulók is feltűnően hosszú ideig vannak távol az otthontól a rossz közlekedés miatt. Másrészt nagyon sok példát találtunk volna arra is, hogy a bejáróknál alig valamivel több az otthontól távol töltött idő, mint egy-egy nagyobb város külvárosaiban lakó tanulóké. Ezeknek a megállapítása azonban a lényegen már nem sokat változtatna, mert így is elég jellemző képet kapunk a bejárásról, anélkül azonban, hogy a megvizsgált súlyosabb eseteket általánosítsanak.

Mindenütt azt vizsgáltam — amint azt Sárkány Lóránd megtette egyik bp.-i iskolára vonatkozólag,⁶ hogy egy-egy tanuló hány km.-ről jár be, mikor indul a vonatja (esetleg autobusa), mikor érkezik az iskola székhelyére és fordítva; ezekből pedig kiszámítottam az otthontól távol töltött és a vonaton töltött időt, valamint az esetleges átszállások alkalmával a várakozási időt is. Hogy a tanulók melyik vonaton utaztak, azt az értesítőkből nem lehet megállapítani, azt sem, hogy volt-e délutáni elfoglaltságuk. Ezért — már csak a miniszteri rendelkeznek megfelelően is — feltételeztem, hogy nincs. Így a visszautazásnál a 13 óra utáni első vonatot⁷ vettem figyelembe. Ugyanígy az iskolába való utazásnál is azt a vonatot vettem számításba, amellyel még pontosan megjelenhetett a tanuló az előadáson. Az otthontól való távollét a vonat indulása és visz-

⁶ Sárkány Lóránd: i. m.

⁷ Az 1934/35. évi téli menetrend alapján.

száérkezése közötti időt jelzi. Ez természetesen kevesebb, mint az otthontól ténylegesen távol töltött idő, mert lakhatik valaki az állomás mellett is, de ugyanúgy egy órányira is. Általában egy-egy órát minden esetben hozzáadhatunk még a közölt adatokhoz. Lesznek esetek, ahol ennél valójában kevesebb az idő, de legnagyobbbrészt ez az optimális lehetőség.

Lássuk először a szegedi középiskolákat. Itt a legtávolabbi hely, Várostantanya, 36 km.-re van s még csak két hely van 30 km.-en felül: Pusztamérgeres 33 és Kistelek 31 km. Legkisebb távolság: Klebelsbergtelep 4 km. Az otthontól való távollétet még itt sem lehet minden esetben pontosan meghatározni s arról teljes statisztikát nyújtani. Egyrészt itt is vannak kocsival, kerékpáron és gyalog közlekedő tanulók (pl. Tápéról, Kiskundorozsmáról, stb.), másrészt egyes helységekből autobuszon és vonaton is járnak be tanulók (Szőregről pl. autobuszon, MÁV. és SzCSV. vonatokon). Így csak a szélső értékekre mutathatunk rá. Az otthontól való távollét két esetben haladja meg a miniszteri rendeletben engedélyezett $9\frac{1}{2}$ órát.⁸ Pusztamérgeresről 10^{16} óráig, Várostantanyáról 9^{36} óráig vannak távol a tanulók. Ha hozzáadunk egy órát a távolléthez, akkor még Kistelek, Alsóközpont, Királyhalom és Hódmezővásárhely is meghaladja az engedélyezett időt. Legtöbb esetben azonban csak 7—8 óra a távol töltött idő, sőt három esetben még a 7 órát sem éri el. A vonaton töltött idő is Pusztamérgeresnél és Várostantanyánál a legnagyobb: 3^{52} , illetve 3^{12} óra, a legkisebb pedig Kiskundorozsmánál: 0^{24} óra. Legkorábban indul Pusztamérgeresről: 5^{30} , Várostantanyáról: 5^{50} és Királyhalomról: 6^{09} -kor, legkésőbb Kiskundorozsmáról: 7^{29} -kor. A visszaérkezésnél is ez a sorrend: 15^{46} -, 15^{26} -kor, a harmadik azonban Kistelek: 15^{19} -kor. Általában 14—15 óra között érnek haza a tanulók, ami még elég normális állapot minden szempontból.

Nem mindenütt ilyen jó azonban a helyzet. Már az iskola székhelye és az otthon közötti távolság is sokszor meghaladja a szegedieket. Egy régebbi miniszteri rendelet 60 km.-ben állapítja meg azt a legnagyobb távolságot, amelyre még kiállíthatók tanulói bérletjegyek.⁹ Ennél nagyobb távolságról csak 3

⁸ VKM. 540—05—6/1931. sz.

⁹ VKM. 30567/1928. V. sz.

helyről találtam bejárót: Sátoraljaújhelyről Miskolcra (84 km.), Barcsról Nagykanizsára (84 km.) és Taszárról Csurgóra (67 km.). 40—60 km. között azonban már majdnem negyven esetet találtam.

De nem is mindig a távolság a fontos. Sokkal többet mond ennél az otthontól való távollétről készített statisztika, ami azt mutatja, hogy ez nagyon sokszor meghaladja a $9\frac{1}{2}$ órát. Csaknem 60 adatot vizsgáltam meg s ebből csupán 3 esetben marad az otthontól való távollét a $8\frac{1}{2}$ órán (illetve hozzáadva az egy órát, $9\frac{1}{2}$ órán) alól.

Három-három helységtől 13, illetőleg 12 órán felül vannak távol a bejárók. Lássuk az ezekre vonatkozó adatokat részletesen:

Lakóhely	Iskola székhely	Km.	Oda-utazás	Vissza-utazás	Távol töltött idő	Vasuton töltött idő	Várakozási idő
Oros	Nagykálló	23	7 ⁰⁹ —8 ⁴¹	15 ⁰⁴ —20 ³³	13 ²⁴	1 ²³	5 ³³
Püspök-ladány	Kisújszállás	32	5 ²⁵ —6 ⁰⁸	17 ⁵⁰ —18 ³⁸	13 ¹³	1 ³¹	—
Kunágota	Békéscsaba	43	5 ³⁰ —7 ³⁷	13 ³⁴ —18 ⁴⁰	13 ¹⁰	3 ²⁶	3 ⁴⁷
Nádudvar	Debrecen	42	5 ²⁵ —7 ⁰⁰	14 ³⁰ —18 ¹⁵	12 ⁵⁰	3 ³⁹	2 ⁴¹
Vajta	Szekszárd	43	5 ³⁵ —7 ²⁵	17 ⁰⁵ —18 ¹⁵	12 ⁴⁰	3 ⁰⁰	—
Örkény	Kispest	46	4 ³⁴ —6 ¹⁶	15 ¹⁰ —16 ⁴⁶	12 ¹²	3 ¹⁸	—
Örkény	Kőbánya	52	4 ³⁴ —6 ²⁷	14 ⁵⁵ —16 ⁴⁶	12 ¹²	3 ⁴⁴	—

Amint említettem, az értesítőkből nem tűnik ki minden körülmény, pusztán a bejárás helye és a menetrend alapján kellett számítanom. Esetleg módosulhatnak a fenti adatok, de meg kellett említenem azokat, mert így is lehetségesek. Az első esetben módosulhat a távollét, ha visszafele a Nyíregyháza—Oros közötti 9 km-es utat vonat mellőzésével teszi meg az illető. Már maga az elítélendő, hogy Nyíregyházán keresztül utazik, valamint az is, hogy az első órára soha nem érhet oda. Második példánk akkor változhatna meg, ha a 12⁰² órás vonattal

lehetne visszaindulni, ami azonban nem valószínű. Itt szintén iskolavároson, Karcagon keresztül vezet az út. Harmadik példánk is megváltozhat, amennyiben Magyarbánhegyesről Kunágótára kocsival vagy gyalog teszik meg az utat. Még azt is megjegyezhetjük ennél, hogy csak kombinált autobusz és vonat közlekedéssel lehet innen eljutni az iskoláig és kétszer (Magyarbánhegyesen és Kétegyházán) kell átszállni. A negyedik esetben akkor lehetne korábban haza érni, ha a 12³⁰-kor induló vonattal utazhatnának a tanulók. A további példánknál nem lehetséges semmiféle módosítás.

A fentiek a legsúlyosabb esetek. Ezeken kívül még sok példát hozhatnánk fel, amelyek mind meghaladják a 9^{1/2} órát. Jellemzésül azonban elég ennyi is. Azt mindenestre megállapíthatjuk, hogy nem mindig áll arányban a megtett úttal az ottontól való távollét. Mert pl. a három legnagyobb távolságról bejárók kevesebb időt töltenek otthonuktól távol: Barcs—Nagykanizsa 11²¹, Sátorlajaujhely—Miskolc 10²⁸, Taszár—Csurgó 10⁰³ óra. Ezzel szemben pl. Nyiradony—Nagykálló 11³⁹ óra, holott a távolság csak 23 km.

Éppen ezért kell a bejárással kapcsolatban felmerülhető szempontokat önmagukban, külön-külön is megvizsgálnunk, tekintet nélkül arra, hogy mekkora a megtett út és mennyi az ottontól való távollét. Ilyen pl. az a kérdés, hogy mikor indul egy-egy tanuló hazulról. Csak az 5 óra előtt indulókra mutatunk rá: Barcs—Nagykanizsa 4⁴³, Taszár—Csurgó 4⁴⁴, Balsa—Nyíregyháza 4⁵⁷, Marcali—Csurgó 4⁵⁸, valamint Örkény. Mikor kell felkelniök ezeknek a tanulóknak? Átlag másfél órát számíthatunk az öltözködésre, reggelizésre, az állomásra való lemenetelre, stb., tehát egyik-másik már 3 órakor felkelhet!

Feleletre vár az a kérdés is, mit csinálnak azok a tanulók, akik már 7 óra előtt megérkeznek az iskolába! Az említett példákön kívül ilyenek még: Bajonta és Pocsaj—Debrecen 6³⁴, Mezőhegyes—Makó 6⁴³, Veszprémvarsány—Győr 6⁴⁶, stb. Vajon bemennek-e rögtön az iskolába? Télen áll-e rendelkezésükre fűtött terem? Ha bemennek az iskolába, kellő felügyelet alatt vannak-e?

Ügyszintén az előadások befejezése és a vonat indulása közötti időt is hol töltik a tanulók? Hiszen nem egyszer csak késő délután inulhatnak haza! Csak a 16 óra után indulókra

említünk példákat: Nagykállóból Nyiradonyba 16⁵⁰, Kiskunfélegyházáról Kistelekre, Nyíregyházáról Tiszadadra és Tiszadobra 16⁰⁵-kor, valamint a fenti statisztikában közölt két helyről. Tanulhatnak-e eddig ezek a tanulók? Hogyan biztosítják, hogy ne kerüljenek rossz környezetbe?

Van-e vagy egyáltalában lehetséges-e felügyelet azon idő alatt, amelyet a vonaton töltenek? Mert sokszor ez is jelentős idő! Elég a 4 órán felülieket felsorolnunk: Sátoraljaújhely—Miskolc 4³⁵, Balsa—Nyíregyháza 4³⁰, Barcs—Nagykanizsa 4²⁸ Komjáti—Miskolc 4¹⁹, Nyiradony—Debrecen 4¹⁷, Ózd—Miskolc 4⁰⁷, Gáva—Nyíregyháza 4⁰² óra.

Mit csinálnak a bejárók azokon az állomásokon, ahol az átszállásra kell várakozniuk? Hol, milyen társaságban töltik az idejüket? Előfordulhat az is, hogy csak 2 perc áll rendelkezésükre (pl. Magyarbánhegyes és Békéscsaba között Kétegyházán), de órákat is várhatnak, mint pl. a fentiekén kívül még Somogyudvarhely és Csurgó között Somogyszobon 2⁰³, Veresegyház—Aszód között Gödöllőn 1³⁸ órát.

Végül arra is rá kell mutatnunk, hogy sokszor nagyon későn érnek haza a tanulók. Eltekintve attól a szinte valószínűtlenül hangzó esettől, amikor 20³³ órára ér haza egy tanuló. találunk még mindig oly példákat, hogy csak az esti órákban érhetnek haza egyesek. A statisztikában közölt helyek közül négyre csak 18 óra után érhetnek vissza, míg a következőkre csak 17 óra után: Nagykállóból—Nyiradonyba 17⁴⁵, Nyíregyházáról—Tiszadobra 17²⁵, Sátoraljaújhelyről—Szabolcsvisre 17¹⁵-kor. Hogyan felelhetnek meg ezek a tanulók kötelességüknek? Egyáltalában van-e módjuk arra, hogy kipihenhessék magukat és tanulhassanak? Az idő rövidségén kívül megengedik-e ezt a családi körülményeik?

Jellemző vonásokat nyújtanak a bejárókról rajzolt képhez azok az adatok is, amelyek azt mutatják, hogy középiskolával rendelkező városból más városba utazgatnak a tanulók. Miért? Erre szintén jogosan várhatnók a feleletet, de nem valószínű. hogy kapjunk is rá elfogadható magyarázatot!

Még többé-kewésbbé indokoltnak tekinthetjük azokat az eseteket, amelyekben leánytanulók utaznak más városba onnan, ahol nincs helyben leányközépiskola. Így pl. Gyuláról 34 leány jár be Békéscsabára. Itt már a számuk is indokoltá teszi

az engedélyek megadását, mert valószínűleg külön leány-tanulókocsi áll rendelkezésükre, másrészt pedig nem kell nagy távolságra utazniok. De Sátoraljaújhelyről Miskolcra bejárni, vagyis naponta 168 km.-t utazni, azt még akkor sem lehet megengedni, ha nincs is helyben leányközépiskola. Mint bejáró (fiúiskolába) magántanulók; vagy rendes magántanulók is elvégezhetik a középiskolát, anélkül, hogy ez több kiadást jelentene a szülőknek.

Sokkal kevésbbé érthető, hogy fiútanulók járnak oly iskolába, amilyen a saját városukban is van. Ezeket nem lehet megmagyarázni pl. azzal, hogy a szülők csak állami iskolába akarják járatni gyermekeiket. Csongrádra 4 tanuló jár vonat-tal s mind a 4 Szentestről, pedig ott is állami iskola van. Nem lehet vallási szempontokkal sem indokolni pl. a következő esetet: Kőszegről a szombathelyi premontrei g.-ba járni, mert azt senki nem mondhatja, hogy neki nem felel meg a bencés iskola, csak a premontrei, vagy Kiskunfélegyházáról a kecskeméti kegyesrendi g.-ba, hiszen ott is katolikus jellegű iskola van.

Ahol csak szerzetesi vagy valamilyen felekezeti iskola van, onnan állami vagy más vallású iskolába, ahol pedig csak állami iskola van, onnan felekezeti iskolába járnak. Így: Vác-ról és Gödöllőről több bp.-i iskolába, Csongrádról Kaposvárra (59 km.!), Sátoraljaújhelyről Sárospatakra és viszont, Cegléd-ről és Kiskunfélegyházáról Kecskemétre, Cegléd-ről Nagykőrösre, Hatvanból Jászberénybe, Hódmezővásárhelyről Szegedre. Egészen feltűnő számban járnak Aszódra: Gödöllőről 41, Hatvanból 37 tanuló. Különösen feltűnő ez Hatvan-ra vonatkozólag, mert az ottani rg. nem tartozik a népesebb iskolák közé, könnyen felvehetné mindazokat a tanulókat, akik vidékre járnak. Mi készteti ezeket a diákokat más város iskolájába? Azt nem mondhatja senki, hogy a felekezeti iskolákban a más vallásúakat szigorúbban bírálnák el, vagy esetleg az állami iskola állítana a tanulók elé magasabb követelményeket, mint a felekezeti. Mégis mi akkor az ok?

Külön kell itt megemlékeznünk a budapesti iskolákról. Nagyon sokszor itt sem mennek a tanulók a legközelebbi intézetbe, hanem esetleg a legtávolabbiba, keresztülutazva egy világváros sok veszedelmet rejtő forgatagán. Pl.: Kispestről, Újpestről, Rákospalotáról, Rákosszentmihályról, Sashalomról

Budára, Pesterzsébetről, Mátyásföldről, Rákospalotáról Pestre, viszont Budapestről Pesterzsébetre és Kispestre. Az természetesen nem állapítható meg az értesítőkből, hogy pl. Bp. melyik részéről járnak Pesterzsébetre, lehet a legközelebbi városrész, de épenúgy lehet a legtávolabbi is s ezért meg kell említenünk.

Ugyancsak feltűnő jelenség az is, hogy iskolavároson keresztülutazva más városba járnak a tanulók, sokszor egészen nagy távolságra. Nagyon jellemző példa a következő: Taszárról Kaposváron át Csurgóra, 8 km. helyett 67 km.-re. Sok helységről járnak Aszódra Hatvanon (Heréd, Lőrinci, Selyp, Pásztó, Zagyvaszántó, Nagybátony) és Gödöllőn (Isaszeg, Rákospalota, Veresegyház, Szada) át. Szintén iskolavároson keresztül utaznak a következő helyekről is: Sarkadról Gyulán át Békéscsabára, Nógrádverőcéről, Nagymarosról és Kisoroszi-ból Vácon keresztül Budapestre, Hegyeshalomról Magyaróváron át Győrbe, Hodászról és Kislétáról Nagykállón át Nyíregyházára.

Végül arra is rá kell mutatnunk, hogy a tanulók nem mindig a legközelebbi iskolát veszik igénybe. Sokszor a közlekedési nehézségek miatt nem mehetnek a legközelebbi iskolába, de előfordul, hogy még akkor is a távolabbit választják, ha ugyanolyan jó összeköttetése vagy talán még jobb is van a közelebbi városnak. Példáink mind ilyenek: Ajakról Nyíregyházára 40 km.-t utaznak, holott ellenkező irányban Kisvárda 3 km.-re van; Hevesről Kisújszállásra 58 km.-t tesznek meg, míg Jászapáti csak 15 km.; Irsától Budapestig 55 km. az út, Ceglédig pedig 18 km.; Isaszeg Budapest között 30 km. a távolság, Gödöllőig csupán 6 km.; Sopronkövesdről (42 km.) és Celldömökről (45 km.) Szombathelyre járnak, pedig mindkettő 26 km.-re van Soprontól, illetőleg Pápától.

Miért utaznak ezek a tanulók 20—30 km.-rel többet s miért vannak távol a szülői háztól 2—3 órával tovább, mint kellene? Erre is, meg az összes fenti kérdésekre is pusztán az adatok alapján nem tudunk feleletet adni, az igazgatói jelentésekben kell azt keresnünk.

Sajnos, nem minden iskola értesítője számol be a bejárással kapcsolatban foganatosított intézkedésekről. Legtöbbször csak annyit említenek meg, hogy a bejáró tanulók ellenőrzése az érvényben lévő miniszteri rendeletek szellemében

történt. A legáltalánosabb eljárás az, hogy egy-egy felsőbb osztályos tanuló vezetésével mennek a bejárók az állomástól az iskoláig és vissza. Ennek a tanulónak a kötelessége felügyelni a rendre s naponként jelentést kell tennie. Ott, ahol az előadások befejezése és a vonat indulása között hosszabb idő van, külön termet bocsátanak a bejárók rendelkezésére, esetleg napközi otthont rendeznek be a számukra, ahol elfogyaszthatják ebédjüket s idősebb tanulók felügyelete alatt készülhetnek a másnapi órákra (békéscsabai ev. rg., pápai bencés rg., miskolci reálisk., kisvárdai rg., stb.). A pápai rg.-ban az iskola épületét csak 20 perccel a vonat indulása előtt hagyhatják el.

Cegléden és Aszódon tanári felügyelet alatt vannak a bejárók a napközi otthonban. Az aszódi rg.-ban egyébként három tanár foglalkozik a felügyeletükkel. Egyik várja őket az állomáson, a második a napközi otthonban felügyel, a harmadik pedig visszakíséri őket az állomásra. Engedélyük nélkül a tanulók sem az iskolaépületet, sem menetközben a sort el nem hagyhatják. A ceglédi rg. tanárai időnkint ellenőrző utazásokat is tesznek, hogy a miniszteri rendeletnek megfelelően a tanulók vonaton való viselkedését is ellenőrizzék. A budapesti, győri, miskolci és szegedi pályaudvarokon a Kat. Háziaszonyok Orsz. Szöv.-nek missziói teljesítenek szolgálatot, de erről csak a miskolci reálisk. emlékezik meg.

Különleges, az átlagostól eltérő intézkedéseket is találunk. Baján minden bejáró tanulónak „szállásadó gazdát” kell választania, akinek a házában a tanítás befejezése és a vonat indulása közötti időt eltölthetik a szállásadó felügyelete és személyes felelőssége mellett. Így gondolják megoldhatónak a miniszteri rendelet végrehajtását anélkül, hogy meggátolnák „az iskolának a falusi elemekkel való megfrissülését”; másrészt pedig ezáltal megóvják „az új intézetet a sok bejáró tanuló rakoncátlankodásaitól”. „Pár pengő kiadást — írja tovább a jelentés —, de teljes rendet és megnyugvást jelent ez az intézkedés nekünk is, a szülőknek is”.

Az esztergomi benedekrendi g.-ban is kell mindenkinek bejelentenie egy helyet, ahol szállást kap a vonat indulásáig, vagy ünnepélyek, kirándulások alkalmával esetleg éjszakára is. Ugyanitt az u. n. félinternátust is igénybe vehetik a tanulók. A bencés diákotthonban tanári felügyelet mellett tanulhat-

nak, sőt felsőbb osztályosok és egyetemi hallgatók még instruálják is őket. Nagy előny, hogy ebédet is kaphatnak a diákok otthonban, ha a szülők úgy kívánják.

Jellemző a budapesti, de általában a bejárási viszonyokra az az intézkedés, amelyet a budapesti bendeckrendi rg. vezetett be. Minden egyes tanulóért 50 fillért fizettek be az egyik biztosító társaságnál, amely ezen összeg fejében baleset ellen biztosította az intézet valamennyi tanulóját az egész tanév tartamára „háztól-házig“, vagyis arra az időre, amint kilépett a ház kapuján és vissza nem tért oda. Hogy milyen helyes gondolat volt ez, bizonyítja az a tény, hogy két baleset alkalmával többet kifizetett a társaság, mint amennyi díjat az összes tanulóért kapott.

Egyik-másik kérdésre — ha nem is minden iskolára vonatkozólag — tényleg kapunk feleletet az igazgatói jelentésekből. Még mindig maradnak azonban megoldatlan kérdések. Hogy ezekre is megfelelhessünk és hogy a bejáró tanulókról minden vonatkozásban hű képet nyerjünk, ahhoz a székesfehérvári reáliskolához hasonlóan valamennyi iskolában be kellene vezetni az u. n. „Tanulmányi Kérdőív“ adatainak a feldolgozását. A bejárással kapcsolatban felmerülhet az összes kérdésekben és a diák, illetve szüleinek szociális viszonyain kívül még egy fontos kérdésre kapunk ebben feleletet. Arra ugyanis, hogy egy-egy tanuló napi átlagban mennyi időt fordít tanulásra és külön-külön az egyes tantárgyakra. Ebből meg lehetne állapítani azt, hogy a bejárás mily hatással van a tanulásra, másrészt az is kitűnne, hogy van-e elegendő ideje mindegyik tanulónak a komoly tanulásra. Ha ezt a kérdőívet minden iskola használná, akkor a bejárás hatásainak, a kimutatásánál sem volnánk teljesen a megfigyelésre és a következtetésre utalva, hanem bizonyos mértékig adatokra is támaszkodhatnánk.

Azokat a hatásokat, amelyek a bejárással kapcsolatosak, három csoportra oszthatjuk: egészségügyi, tanulmányi és erkölcsi hatásokra. Mindhárom szempontból feltétlenül káros következményekkel jár a bejárás. Vannak ugyan iskolák, amelyek nem látták ezt a káros hatást valamennyi téren, de az általános véleményt igen jól szemlélteti a következő megállapítás: „Azok a hátrányok, amelyek a bejáró tanulók egészségi,

erkölcsi és tanulmányi állapotában észlelhetők, aránytalanul nagyobbak a szülők anyagi előnyeinél". (Kecskeméti kegyesr. g.) Kétségtelenül erős próbára teszi az utazgatás a tanulókat testileg, szellemileg és erkölcsileg egyaránt s nagyon kevesen állják meg a helyüket. (Gödöllői premontrei rg.)

Egy iskola, az aszódi rg. szerint a naponkint való utazás közben a tanulók megedződnek; betegségekre kevésbé hajlamosak, amit bizonyít az is, hogy aránylag kevés megbetegedés volt az intézetben. Ez egyedülálló vélemény, mert a többi iskola mind azt állapítja meg, hogy egészségügyi szempontból is vitán felül káros az utazgatás.

Valóban így is van ez. Még a felnőtt embert is megtöri a naponkinti utazással járó fáradtság, hogyne érezné azt meg a fejlődő szervezet. Hogyan fejlődjék az a gyermek, aki reggel 5 órakor már indul hazulról és csak este hét órára ér vissza, vagy aki reggel 4-kor indul és d. u. 5 óra körül jut haza? Mennyit tud aludni, ha még tanulnia is kell hazaérkezése után? Nem tudjuk, hogy hány éves lehet, de még a 17 évesnek is szüksége van $8\frac{1}{2}$ órai alvásra, ha pedig csak 13 éves, akkor 10 órai alvásra.¹⁰ Ez azonban lehetetlenség, mert az otthontól való távollét 12—13, sőt 14 óra. De ha csak 6 óra után kell indulnia a bejárónak és 3 órára már otthon van, akkor is károsan befolyásolja fejlődését az utazás. Tudok példát, hogy ebéd után (4 óra után) lefekszik a tanuló, mert ki van merülve s azután tanul sokszor éjfélig is és $\frac{1}{2}$ 6-kor már felkel. Alszik ugyan így eleget, de nem egyhuzamban, pedig az volna igazán egészséges.

Rendkívül káros a bejárás a táplálkozás szempontjából is. Különösen a serdülőkre vonatkozik ez, akiknél egyébként a fejfájás, rosszullét, vérszegénység kíséri az átalkulást,¹¹ amit csak fokoz a fáradtság és a rossz levegő. A vasúti kocsik vegyes illatú, nehéz levegője „akadályozza a tüdő intenzív működését, a táplálék kellő megemésztését, a vérkeringést”.¹² Nagyon sok szegény gyermek (a legtöbb bejáró ilyen) otthonában is rossz levegőben van, hatan-nyolcan alszanak egy szobában, szellőz-

¹⁰ Weszely: A korszerű nevelés alapelvei. 228. l.

¹¹ Weszely: i. m. 82.

¹² Weszely: i. m. 226.

tetésre esetleg nem is gondolnak. Fokozza az étvágytalanságot az étkezés rendszertelensége is. Korán reggeliznek ezek a tanulók, ebédhez, meleg ételhez csak d. u. 3 óra körül jutnak, de az is előfordul, hogy csak este. Reggeltől-estig tehát csak hideg táplálékot vesznek magukhoz, ha ugyan reggel is hozzájuthatnak egy-egy pohár meleg tejhez. A magukkal vitt uzsonnát és hideg ebédet sokszor egyszerre megeszik s azután éheznek, míg haza nem kerülnek. Ez az étkezési rend a gyomorhajtáshajlamosság kialakulását segíti elő, táplálkozási zavarok lépnek fel. Ezért látunk oly sok beesett szemű, sápadt arcú, korán gyermekket.

Nagyon érzik a bejárók az időjárás viszontagságait is. Kora hajnalban, főleg falukon, nem ritkán térdig érő hóban vagy sárban juthatnak el az állomásig. Esőben, szélben, fagyban egyaránt az egészségüket veszélyeztetik, amikor gyalog, kerékpáron, kocsin járják az országot, vagy tanyákról utatalan-utakon igyekeznek az iskolába. De ugyanolyan veszélyes lehet a vonaton való utazás is. Ha pl. meleg van, kiállnak a vonatok peronjára s forró testüket megcsapja az erős légáramlás. A mellett életveszélyes is az utazás s megköveteli a maga áldozatait. Egy tanuló vasúti (gödöllői premontrei rg.), egy pedig villamos baleset (bp.-i Eötvös reál) áldozata lett.

Természetesen a bejárás egészségügyi hatásairól adatok hiányában nem rajzolhatunk pontos képet. Ehhez ismernünk kellene valamennyi tanuló testi adatait s összehasonlítani azt, hogy milyen a fejlődési arány a bejárók és a helybenlakók között. Azonkívül a betegségek statisztikája is megvilágítaná a kérdést.

Adatokra volna szükségünk annak a kimutatásához is, hogy a tanulmányi eredmény alakulására milyen hatással van a bejárás. Ismernünk kellene valamennyi iskolára vonatkozólag a bejárók által elért eredményt s azt összehasonlítani az intézeti átlaggal. Ennek hiányában a szegedi középiskolákra vagyunk utalva s már ezen négy középiskola¹³ statisztikájából is vonhatunk le — ha nem is általános érvényű — következtetéseket a káros hatásokra vonatkozólag. E négy iskola eredménye a következő:

¹³ Az ötödik szegedi középiskola, az áll. leánylic., nem vezetett hivatalos kimutatást a bejárókról, ezért nem vehettem figyelembe adatait.

I s k o l a	Jeles		Jó		Elégséges		Elégtelen	
	Bejárók	Int. átlag	Bejárók	Int. átlag	Bejárók	Int. átlag	Bejárók	Int. átlag
Kegyesrendi gimn.	6·3 ⁰ / ₀	7·5 ⁰ / ₀	23·4 ⁰ / ₀	22·8 ⁰ / ₀	42·2 ⁰ / ₀	48·0 ⁰ / ₀	28·1 ⁰ / ₀	21·7 ⁰ / ₀
Reáliskola	7·4 ⁰ / ₀	11·9 ⁰ / ₀	22·2 ⁰ / ₀	21·0 ⁰ / ₀	48·2 ⁰ / ₀	49·2 ⁰ / ₀	22·2 ⁰ / ₀	17·5 ⁰ / ₀
Reálgimnázium	5·6 ⁰ / ₀	9·9 ⁰ / ₀	16·7 ⁰ / ₀	23·5 ⁰ / ₀	47·2 ⁰ / ₀	49·1 ⁰ / ₀	30·5 ⁰ / ₀	17·5 ⁰ / ₀
Tunyogi reálgimn.	5·9 ⁰ / ₀	8·9 ⁰ / ₀	17·7 ⁰ / ₀	21·2 ⁰ / ₀	52·9 ⁰ / ₀	50·9 ⁰ / ₀	23·5 ⁰ / ₀	19·0 ⁰ / ₀

Összegezve az eredményeket, illetőleg a négy iskola eredményeinek a középértékét véve, azt látjuk, hogy a jeles, jó és elégséges rendűek között rosszabb a bejárók eredménye az átlagnál (jeles: 6·3% és 9·6%; jó: 20·0% és 22·1%; elégséges: 47·6% és 49·3%, ellenben az elégtelenek között már jóval magasabb a százalékszámuk: 26·1%, míg átlag 19·0%. Az egyes iskolákat külön tekintve a jó és elégséges rendűekre vonatkozólag nem találunk szabályszerűséget, de a jelesrendűek között mind a négy iskolában kisebb a bejárók százalékaránya, viszont a bukottaknál mind a négyben nagyobb mint az intézeti átlagos eredmény.

Hogy ez a többi intézetekben is így lehet, azt a következők mellett alátámasztja néhány igazgatói jelentés is. Több értesítő megállapítja, hogy a bejárás károsan befolyásolja a tanulók előmenetelét (békéscsabai ev. rg., kisvárdai áll. rg., győri bencés rg., mezőkövesdi kir. kat. rg., stb.). A gödöllői premontrei rg. pedig egyenesen azt állapítja meg, hogy a bejárók előmenetele általában rosszabb, mint a helybelieké. Már az okokra is rámutat a kecskeméti kegyesr. g.: „A bejáró tanulók azt az energiamennyiséget, melyet a tanítási órákra kellene tartogatniok, a koránkeléssel, az utazással már elhasználták. Fáradtan és sokszor késve érnek az iskolába, innen még fáradtabban verődnek haza, s így a másnapra való készülés fizikai és pszichikai feltételei hiányoznak“.

Milyen lesz az ilyen gyermek számára az utolsó órák értéke, amikor már az első órán is álmos, fáradt? Tud-e vajjon figyelni, bele tud-e kapcsolódni a munkába? Nem valószínű, mert „órák kellenek ahhoz, hogy rendbe jöjjön, erőhöz jus-

son". (Bp.-i ciszt. rg. 1933/34.) De akkorára már az iskolába frissen érő tanulók felfogóképesége is gyengül, lehet-e csodálkozni, ha a bejárók még kimerültebbek! Lehet-e tőlük teljes értékű munkát várni? Vagy mit várhatunk azoktól, akik mindig késve érnek az iskolába? Van adatunk arra is, hogy csak a második órára érhet oda egy tanuló! Télen pedig különösen gyakoriak és általánosak a késések, sőt hófúvások idején napokig nem mennek iskolába a bejárók (békéscsabai áll. ll. 11.). Az sem ritkaság, hogy egy-egy nehéz óra előtt készakarva mennek későn az előadásra. Hogyan pótolják az ekkor mulasztottakat, amikor rendes körülmények között sem tudnak megfelelni? És hogyan bírálják el azt a tanulót, aki valamelyik tárgyra nem járhat, mert az mindig az első órában van, amin a tanuló nem vehet részt?

Általában lehet-e a bejárókkal szemben más mértéket felállítani? Vagy ahol sok a bejáró tanuló, lehet-e az eredmény elbírálásának szempontjait hozzájuk alkalmazni? A bejárókkal szemben feltétlenül méltányos eljárás. De maga a tanuló és rajta keresztül a közműveltség nem látja-e kárát ennek? Mind olyan kérdések, amelyek megfontolást érdemelnek, főleg akkor, ha látjuk a bejárás erkölcsi hatását is.

Erkölcsi szempontból bírálva a bejárást, szintén feltétlenül elítélendőnek tarthatjuk azt. Ha számszerű adatokra akarunk itt is támaszkodni, akkor a magaviseleti jegyekből lehetne következtetéseket levonnunk.

A szegedi középiskolák magaviseleti statisztikája a következő:

I s k o l a	Példás		Jó		Szabályszerű		Kev. szabályszerű	
	Bejárók	Int. átlag	Bejárók	Int. átlag	Bejárók	Int. átlag	Bejárók	Int. átlag
Kegyesrendi gimn.	68·80/o	66·30/o	28·10/o	32·00/o	3·10/o	1·70/o	—	—
Reáliskola	63·00/o	47·20/o	37·00/o	52·00/o	—	0·80/o	—	—
Reálgimnázium	58·30/o	64·20/o	41·70/o	35·20/o	—	0·60/o	—	—
Tunyogi reálgimn.	47·10/o	65·40/o	47·10/o	24·60/o	5·80/o	9·50/o	—	0·50/o

Az együttes eredmény pedig ezt mutatja: példás 59·3%, illetve 60·8%; jó 38·5%, illetve 35·9%; szabályszerű 2·2%, illetve 3·2%; kevésbé szabályszerű a bejárók között nincs, a helybenlakóknál 0·1%. E szerint tehát a bejáró tanulók magaviseletén nem hagy semmi nyomot a bejárás. Az egyes intézeteket tekintve az eredmény ingadozó, az összesítésben talán még jobb is egy árnyalattal a bejárók magaviselete.

Ebből azonban még nem következtethetünk arra, hogy tényleg nincs is a bejárásnak káros erkölcsi hatása. Gondoljunk arra, hogy ezek a jegyek csak szemmel láthatóan megnyilvánuló erkölcsi ént osztályozzák, de nem nyújtanak bepillantást a tanuló lelki világába. Mert nem mindig nyilvánul meg teljes egészében a tanuló valódi énje akkor, amikor azt a tanár is megfigyelhetné, sokszor talán a büntetéstől való félelem következtében. A gyermeki lélekben már ekkor küzdelemben állhat az iskola nevelő hatásaival az a sok rossz hatás, ami a vonatok naponként változó, kevert társadalmából ráragad. Esetleg csak a csírák vannak még meg benne, de gyökeret verve kibontakozhatnak akkor, amikor már kikerül az ifjú az iskolából.

Az összes iskolák adatainak a feldolgozása bizonyára más eredményt mutatna, mint a szegedieké. Valószínűvé teszi ezt az is, hogy a legtöbb iskola feltétlenül károsnak tartja a bejárást fegyelmi szempontból is. Van ugyan olyan iskola is, amely nem látja ezt a rossz hatást (csurgói rg.), vagy ahol csak kisebb vétségekben nyilvánul az meg (ceglédi rg., nyíregyházi kir. kat. rg., miskolci reál). Ezzel szemben a váci kegyesr. g. ezt állapítja meg: „Ifjúságunk jórahajló és fegyelmezett. Súlyosabb kifogás csak egy-egy bejáró tanulónk ellen merült fel.”

Bizonyos, hogy a tanulók kikerülve az iskola nevelő hatása alól, olyan környezetbe jutnak, amely feltétlenül nyomot hagy lelkületükön. „A vasúti kocsik nagy ellensége a tantermeknek. A tanteremben nyert jó indítások a vasúti kocsival nagyon sokszor hamis vágányra kerülnek.” (Nyíregyházi kir. kat. rg. 1933/34.

Hogy miben nyilvánul meg ez a hatás a tanulók viselkedésében, arra vonatkozólag nem sok adatot találunk az értesítőkből. A gödöllői bejárók között „a vasúton való helytelen-

kedések, verekedések, kihívó, durva viselkedések“ fordultak elő. Egy tanuló elvesztette a bejárási engedélyét, mert a kalauzzal „illetlenül“ viselkedett (balassagyarmati rg.). A többi megjegyzés csak általánosságban mozog. Megállapítják, hogy a kellő felügyelet hiánya hátrányosan befolyásolja a tanulók magaviseletét (békéscsabai ev. rg.) s még az előírások szigorú betartása mellett is alkalmuk van apróbb vétségekre (soproni áll. rg.). Jellemző vonásokat kapunk a mai tanulógenerációra vonatkozólag a VKM. egyik rendeletéből is: „A közlekedési eszközök megállóhelyein lökdösve törnek utat maguknak... a járművekre egymást letiporva kapaszkodnak fel, a kocsi bel-sejében tolakodva keresnek helyet. Elfoglalt helyüket az idő-sebbeknek, rokkantaknak vagy betegeknek nem adják át.“¹⁴

Miként a miniszteri rendelet is megállapítja, mindennek nagyrészt a felnőttektől látják, tehát a környezet hatása látszik meg viselkedésükön. Ezért nagyon fontos a jó környezet. Különösen jelentős az az ifjúkorban, a jellem kialakulásának a korában, amikor „az ifjú a közvetlen hatások elől rendszerint elzárkózik“, segíteni tehát csak egyféleképpen lehet: „a környezet változtatása, jó társaság, jó barátok, az olvasmányok és szórakozások helyes megválasztása útján.“¹⁵ De megteheti-e ezt a nevelő a bejáró tanulóval szemben? Még a tanulókoksik levegője is sok veszélyt rejtethet magában, hát akkor a közön-ség által használt, nagyon különböző jellemű, felfogású és visel-kedésű emberekkel megtöltött kocsi! A társaságot itt nem le-hét megválogatni s azt sem lehet megakadályozni, hogy ne be-széljenek. Az itt elhangzottakban pedig nagyon sok van, ami nem a gyermek fülének való! Elég gyakori jelenség pl. a vo-natokon a részeg ember, aki még kevésbé válogatja meg a szavait. Ha figyelmeztetik, hogy legyen tekintettel a tanulókra, akkor legjobb esetben azt mondja (amint azt magam hallot-tam), azért tanulók, hogy ezt is megtanulják.

Hogy a környezet hatása milyen lélekrombolást vihet végbe, azt legjobban szemléltetik a mind gyakrabban előfor-duló diákttragédiák s az a könnyelmű felfogás, amely a mai ifjúságon urrá lesz. A legszigorúbb ellenőrzés mellett is előfor-

¹⁴ VKM. 42. 149/1935. sz.

¹⁵ Wessély: i. m. 85.

dulhat az, hogy egy-egy gyermek lelkében gyökeret vernek az erkölcstelenség szálai, hát akkor a bejáróknál, akiket oly sokféle, bonyolult hatás érhet. Ugyis sok gyermek hozza magával a nyomorban tengődő család gondját, a családi tűzhely tragédiájának a hangulatát, miért kell a mások tragédiáját is hallania, miért kell az élet sivárságát és szennyét naponkint látnia!

A környezettől függetlenül is káros következményekkel járhat végül a fiúk és leányok együtt való utazása s ezt a veszélyt csak fokozzák a vonaton látott példák. Kétségtelen, hogy egyébként is alkalmuk lehet a találkozásra, de így a mindennapos utazás, a közös sors sokkal közelebb hozza őket. Lassan párok alakulnak ki, akik mindig együtt utaznak, s ez a viszony nem egyszer több lesz, mint az utitársak barátsága. Az is bizonyos, hogy a diákszerelemnek — az ideális értelemben vett diákszerelemnek — van jó hatása is, de ez igen kétes értékű a lehető sok rossz hatás mellett. „Az ismétlődő együttlételek felizgatják a serdülő ifjakat. Aludni nem tudnak, figyelmüket összpontosítani nem képesek.“ A napról-napra való együttlét „csak fokozza a nemi életre éretlen diák vágyait.“¹⁶ Ez pedig nemcsak erkölcsileg hat károsan, hanem erkölcsi, szellemi és egészségügyi téren egyaránt.

Az előzőekben láttuk, hogy milyen intézkedéseket fogantatosítottak az egyes intézetek a bejárásra vonatkozólag s láttuk azokat a hatásokat is, amelyek az utazgatás közben mégis felmerülhetnek. Ebből következik, hogy ezek az intézkedések nem elégségesek a káros hatások megszüntetésére. Ez természetes is, hiszen az iskola keze nem juthat el mindenhova s nem ellenőrizheti a tanulók minden lépését. Abban az esetben — ami évekkel ezelőtt megvolt a bp.-i Szt. László rg.-ban —, ha egy tanár állandóan a tanulócsóban utazik (csak tanulócsóban!), meg lehet óvni a tanulókat. De a tanulói felügyeletben nem bízhatunk, sem a „vasúti közegek“ ellenőrzésében, mert kérdéses, hogy értenek-e hozzá, s fellépésükkel nem az ellenkező hatást váltják-e ki! Tanárok időnkinti ellenőrző utazása sem célravezető, mert ha ismerik őket a tanulók, akkor

¹⁶ Illyés Endre: A diákszerelem vallásos és erkölcsi elemei. Prot. Tanügyi Szemle, 1932.

bizonyosan nem fognak úgy viselkedni, mint egyébként szoktak. S bármilyen is az ellenőrzés, ez főleg az erkölcsiekre vonatkozik, azzal pedig még nem tudjuk kiküszöbölni egyúttal a káros szellemi és egészségügyi hatásokat is.

Felmerülhet ezek után a kérdés, hogy nem lehetne-e az intézményt megszüntetni teljesen? Mert kétségtelenül ez volna az egyedüli gyökeres orvosság! Vagy ha ez nem lehetséges, akkor van-e mód a bejárók számának a csökkentésére s a káros hatások ellensúlyozására? A miniszteri rendelet szerint csak fegyelmi okokból lehet megvonni a bejárási engedélyt, de az egészségügyi és tanulmányi szempontokról nem szól. Azt azonban ajánlja az iskolának, hogy a szülők figyelmeztetése útján a lehetőséghez képest csökkentsék a bejárók számát.

De mit szólnak ehhez a szülők? Az esztergomi benédek-rendi g. igazgatósága hiába figyelmezteti a szülőket, azok anyagiakra hivatkoznak. És ezt találjuk mindenütt: az anyagiak, a gazdasági helyzet, a válság, a szociális okok... ezek miatt nem lehet a bejárás megszüntetésére gondolni. A bejárók számának állandó emelkedése is azt mutatja, hogy az intézményt minden rossz hatása mellett is fenn kell tartani (békéscsabai áll. II.). Ezt kívánja a falusi gyermekek érdeke is, mert nagyon sok falusi szülő nem tudná a gyermekét iskoláztatni s ezzel a város nagy előnybe kerülne a falu felett (bajai ciszt. rg.). Egyik-másik iskola mégis igyekszik segíteni a bajon. A mezőkövesdi rg. kevés bejárót vesz fel, mert látja a káros hatásokat, az egri ciszt. rg. pedig évek óta nem vesz fel az első osztályba bejáró tanulót. A győri bencés g. is törekszik a bejárók számának a csökkentésére (a gyengébb tehetségű tanulóktól is megvonja az engedélyt!), de az igazgatói jelentés szerint egy iskola a saját hatáskörében nem tudja a bejárást gyökeresen megszüntetni.

Bizonyos, hogy a fenti érvek súlyosak. Amíg a gazdasági helyzet nem változik, nehéz megtiltani a bejárást. De ez nem jelenti azt, hogy ne törekedjünk a csökkentésére. Csak egyre mutatunk rá: hányan utaznak iskolavárosból más városba! Ezek nagyrésze valószínűleg úgyis azért ment más iskolába, mert a saját városában nem felelt meg. Hogyan felelhetnek még akkor, ha naponkint érzik a bejárás káros hatásait? Még anyagiakra sem lehet ebben az esetben hivatkozni,

sőt több kiadást jelent a szülőknek. Vonják meg tehát ezektől a bejárasi engedélyt s már ez is jelentős eredmény, mert — miként Jámor György megállapította — „ha évenként csak néhányval csökkentjük a bejárók számát, már is nagyban hozzájárultunk az erkölcsi és tanulmányi eredmény emeléséhez.”¹⁷ S nem lehetne-e iskolakörzeteket megállapítani, hogy senki ne utazzék át iskolavároson, vagy ne menjen a távolabbi iskolába, mert minden perc, amellyel többet tölt egy-egy gyermek nem megfelelő környezetben, csak emeli a káros hatások befolyásának a lehetőségét. Ez nem tartozik az egyes iskolák hatáskörébe. Segítő egyesületek és különböző társadalmi akciók útján azonban minden iskola segíthet legalább a legszegényebb és legérdemesebb tanulókon. És ezt meg is kell tennie, mert ezáltal esetleg egy-egy embert ment meg a nemzet számára.

Szalkai Zoltán.

Die reisenden Schüler in den höheren Schulen.

Infolge der wirtschaftlichen Lage hat sich die Zahl der Schüler, die vom Lande oder von einem benachbarten Städtchen oder Dorf, durch Eisenbahn, Autobus, auf Wagen oder Fahrrad oder auch zu Fuß zur Schule kommen ungeheuer vermehrt. Es sind Schulen, wo die Zahl solcher Schüler 64·8% ausmacht; der durchschnittliche Prozentsatz beträgt 14·6%. Einige Schüler kommen aus einer Entfernung von 60—80 km. in die Schule, und — was wichtiger ist — die Zeit des Aufenthaltes fern vom Hause beträgt täglich mehr als die bewilligten 9½ Stunden; wir haben sogar Beispiele bei denen dieser Zeitraum mehr als 13—14 Stunden ausmacht. Wenn wir dazu noch den Zeitpunkt der Abfahrt und den der Ankunft auf der Rückreise, die auf der Eisenbahn und mit dem eventuellen Warten verbrachte Zeit in Betracht ziehen, so treffen wir auf ganz schwierige Fälle. Es ist eine unhaltbare Anomalie dabei, daß

¹⁷ Dr. Jámor György: Vidékről bejáró tanulók. Középisk. Tanár-egy. Közlöny, 1925/26. I. sz.

Schüler aus einer Schulstadt in die andere oder sogar durch eine Schulstadt in eine entferntere fahren.

In einigen Schulen werden besondere Maßregeln getroffen in Bezug auf solche reisende Schüler, diese aber können die Wirkung solcher täglichen oft lang dauernden Eisenbahnfahrten nicht vollständig verhindern. Diese täglichen Fahrten können nämlich nicht nur auf die Gesundheit des Schülers vom schlechten Einflusse sein, indem sie dieselben in ihrem körperlichen Entwicklung hemmen, sondern sie beeinträchtigen auch den Studienerfolg. Die unkontrollierbare Umwelt auf den Fahrten ist aber endlich für die sittliche Bildung des Schülers schädlich. Gegen diese Schäden ist die Schule in den meisten Fällen völlig machtlos. Ein Verbot dieser täglichen Schulfahrten aber würde die Interessen der ärmeren Dorfbewohner schädigen.

ACTORUM SECTIONIS PHILOSOPHICAE

	Tomus I.	Pengő
Fasc. 1: <i>J. Hornyánszky</i> : Die Idee der öffentlichen Meinung bei den Griechen — — — — —		3—
Fasc. 2: <i>B. Varga</i> : Gondolatok a neveléstan értékelméleti megalapozásához. — Thoughts to the axiological foundation of Paedagogics — — — — —		1-20
Fasc. 3: <i>G. Bartók</i> : A philosophia lényege. — Vom Wesen der Philosophie II. kiadás — — — — —		1-40
Fasc. 4: <i>A. Varga</i> : A transcendentalis deductio Kantnál. — Die transzendente Deduktion bei Kant II. kiadás — — — — —		2—

	Tomus II.	
<i>G. Bartók</i> : Az erkölcsi értékeszme története. I. Az erkölcsi értékeszme története a görög philosophiában. — Geschichte der ethischen Wertidee. I. Geschichte der ethischen Wertidee in der griechischen Philosophie — — — — —		10—

	Tomus III.	
Fasc. 1: <i>S. Varga</i> : Valóság és érték. — Sein und Wert. II. kiadás — — — — —		4—
Fasc. 2: <i>G. Baranyai</i> : A neveléslélektani kutatás magyar feladatai a tanítás lélektana körében. — Hungarian problems of educational psychology, in the range of the psychology of teaching — — — — —		4—

	Tomus IV.	
Fasc. 1: <i>T. Joó</i> : A történetfilozófia feladata és Ernst Troeltsch elmélete. — Die Aufgabe der Geschichtsphilosophie und die Theorie Ernst Troeltschs — — — — —		5—
Fasc. 2: <i>B. Tettamanti</i> : A személyiség nevelésének magyar elmélete. — Die ungarische Theorie der Persönlichkeitpädagogik — — — — —		6—

	Tomus V.	
Fasc. 1: <i>E. Makkai</i> : Az életrajz bölcséleti problémája. — Das philosophische Problem der Biographie — — — — —		1-50
Fasc. 2: <i>H. Várkonyi</i> : Közlemények a szegedi Ferenc József-Tudományegyetem pedagógiai-lélektani Intézetéből. — Publications de l'Institut de Psychopédagogie de l'Université Szeged — — — — —		5—
Fasc. 3: <i>B. Tankó</i> : Hungarian Philosophy — — — — —		1—
Fasc. 4: <i>K. Böhm</i> : Adalékok egy bölcséleti szótárhoz. — Beiträge zu einem Wörterbuch der Philosophie — — — — —		5—

	Tomus VI.	
Fasc. 1: <i>S. Imre</i> : A neveléstudomány magyar feladatai. — Hungarian problems of the science of education — — — — —		6—

	Tomus VII.	
<i>G. Bartók</i> : Az erkölcsi értékeszme története. II. Az erkölcsi értékeszme története az egyházatyák, a középkor és újkor filozófiájában. — Geschichte der ethischen Wertidee in der Philosophie der Patristik, des Mittelalters und der Neuzeit — — — — —		12—

Venditur in libreria „STUDIUM“ Budapest, IV., Múzeum-k. 21.

ACTA

LITTERARUM AC SCIENTIARUM REG. UNIVERSITATIS HUNG. FRANCISCO-IOSEPHINAE
Sectio PHILOSOPHICA Tomus VIII, Fasc. 2. Redigunt: G. de BARTÓK et D. H. VÁRKONYI

BÖHM ÉS SPRANGER

IRTA:

PÉTER ZOLTÁN

A M. KIR. FERENCZ JÓZSEF-TUDOMÁNYEGYETEM ÉS A ROTHERMERE ALAP
TÁMOGATÁSÁVAL KIADJA

A M. KIR. FERENCZ JÓZSEF-TUDOMÁNYEGYETEM
BARÁTAINAK EGYESÜLETE



SZEGED

1937

P. 1-50



ACTA

LITTERARUM AC SCIENTIARUM REG. UNIVERSITATIS HUNG. FRANCISCO-IOSEPHINAE
Sectio PHILOSOPHICA Tomus VIII, Fasc. 2. Redigunt: G. de BARTÓK et D. H. VÁRKONYI

BÖHM ÉS SPRANGER

IRTA:

PÉTER ZOLTÁN

A M. KIR. FERENCZ JÓZSEF-TUDOMÁNYEGYETEM ÉS A ROTHERMERE ALAP
TÁMOGATÁSÁVAL KIADJA

A M. KIR. FERENCZ JÓZSEF-TUDOMÁNYEGYETEM
BARÁTAINAK EGYESÜLETE

S Z E G E D

1937



Vajon van-e értelme annak, hogy két filozófus gondolatrendszerét összehasonlítsuk? Több lesz-e az eredmény egyszerű stílusgyakorlatnál? Nyerhet-e belőle a tudományos megismerés? Milyen célkitűzéssel szolgálhatunk inkább az igazság megismerésének, a történeti fejlődés szempontját vegyük-e, vagy a két filozófiai rendszer alapelveit állítsuk párhuzamba? Melyik eljárás vezet látszateredményeken túl igazi szellemi nyereséghez? S nyerünk-e egyáltalán az ilyen vizsgálódásból? Hiszen a filozófia természete a tudományos közfelfogás szerint nem enged teret a fejlődés olyan értelmű érvényesülésének, mint a szaktudományok, amelyekben az utóbbi kutató építhet előzője munkásságára. A filozófusnak, ha megérdemli ezt a nevet, előlről kell kezdenie, az alapoktól, mert a tudománya épen a mélyreásás, a végső kérdésekig törés, az alapok tudománya. Nem sokat tanulhatunk azért az ilyen történeti jellegű összehasonlításból. De a rendszeresből sem. Még ha ki is derül, hogy két bölcselnél ugyanazok az alapfogalmak fordulnak elő, még ha oly annyira egyezőnek látszik is néhány gondolatuk, először is nem a részletek a döntők, hanem az egész rendszer, amelyben pedig minden fogalom sajátos jelentést nyer. Ha két filozófus ugyanazt mondja, az a legtöbbször egészen mást jelent. Ezért minden ilyesfajta egybevetésben elkerülhetetlen bizonyos szellemi erőszak a tárgyilagos és teljes igazsággal szemben.

Még inkább merész vállalkozásnak és meddő kísérletnek tűnik első pillantásra két olyan gondolkodó összevetése, akikről köztudomású a hozzáértők előtt, hogy gondolatrendszerük felépítésében nem voltak hatással egymásra. Böhm munkáinak ismeretét Spranger számára a nyelvi nehézség tette lehetetlenné, mint más értékelméleti kutatók és filozófusok számára is,

akik nyelvünket nem ismerik, Spranger rendszere pedig később alakulván ki, mintsem Böhm még megismerhette volna, bárki ellenvetheti e szerény próbálkozással szemben, hogy önkényes és természetlen célkitűzés a két filozófus felfogásának párhuzamba állítása.

A königsbergi bölcshatalmas alkotása kétségtelenül termékenyítően befolyásolta az utána következő filozófiát, a mi Böhm Károlyunk is neki köszönheti filozófiájának szellemi fegyverzetét. Mégis amikor Tankó Béla egymás mellé állítja a két lángelme művét,¹ igazolásul ez összevetés számára azt az alapgondolatot veti fel, hogy a Kant utáni filozófusok művének értékmérője éppen a Kanthoz való viszonyulásuk. Böhm és Spranger között ilyen értékmérőül egyelőre egyik sem vehető fel. Igazságtalan volna akármelyiküket is a másik filozófiájának abszolút mértékül való felhasználásával megítélni.

Mégsem térhet ki a magyar filozófiai kutatás az elől a nem kicsinylendő feladat elől, hogy az értékelmélet mai előtérbe nyomulása idején a nagy magyar elme eddig felül nem szárnyalt értékfilozófiai koncepcióját a külföldi filozófusok rokon törekvéseivel összemérje, sőt az idevágó tudományos kutatások előmozdítására lehetőleg külföldön is hangot adjon Böhm modern és rendkívül aktuális filozófiájának.²

Bármennyire kilátástalan a történelmi beállítottság miatt mindenféle hatáskimutatási kísérlet Böhm és Spranger között, a két bölcslő rendszerének annál meglepőbb találkozását mégsem lehet egyszerű véletlennek minősíteni. Az első pillantásra feltetsző hasonlóság alaposabb vizsgálatánál ugyanis kiderül, hogy ez a hasonlóság nem is külsőleges, hanem mindkét gondolkodó rendszerének alapmotívumait illeti. Ez pedig érthet-

¹ Tankó Béla: Böhm és Kant. Adalék a transcendentális filozófia kiépítéséhez. Kajlós (Keller) Imre: Dr. Böhm Károly élete és munkássága (Besztercebánya, 1913.) c. gyűjteményes vállalatának II. kötetében, 33. és köv. l.

² Dr. Varga Sándor Rickertől írt tanulmányát (Rickert Henrik filozófiája. A modern értékfilozófia alapvetése. Bpest, 1931.) hasonlóképpen azzal a gondolattal fejezi be, hogy igen kíváncsatos lenne Rickert és Böhm filozófiájának, közelebből értékelméletének összevetése, mert a kettő szintézise alapján várható az értékproblémák sorának megoldása, s itt a magyar filozófiára szép feladat várakozik. (120. l.).

len volna, ha nem gyökereznék benne az európai szellem fejlődésének olyan egyén feletti meghatározottságaiban, amelyek alól egyikük sem vonhatta ki magát. Az európai gondolkodás fejlődésének struktúrája hozta magával, hogy Böhm és Spranger alkotásában azonos szellemi tendenciák érvényesülnek.

Mindkét tudós munkássága a nyugati tudományosság fejlődésének ahhoz az ágához tartozik, amely a természettudományi korszakban hitelét veszített filozófiai eszmélkedés nagyszerű lendületét jelenti, valósággal a filozófia feltámadását a szaktudományok, elsősorban a természettudományok korlátaiban művelt szaktudományok hatalmaskodásával szemben, amellyel minden igazi filozófiát örökre száműzni akartak az emberi gondolkodásból. E távolabbi szellemi közösség egymagában még nem magyarázná a két filozófus munkájának rendkívül feltűnő nagyfokú rokonságát, hiszen az európai gondolkodás más hatalmas tehetségekben is felemelte tiltakozó szavát a filozófia kiküszöbölése ellen. Az új-idealizmus filozófusainak csoportján belül is azon kevesekhez tartoznak Böhm és Spranger, akik a filozófiai eszmélkedés központjába az érték gondolatát állították. A szubsztancia sztatikus fogalma helyett az érték dinamikus fogalma vált uralkodóvá gondolkozásukban. Itt már közelebbi összetartozásról van szó, mint egyszerűen az idealizmus közös alapjairól.

A kanti kritizmus ellenállhatatlanul sodorta a belemélyedő filozófusokat az értékproblémák felé. Ennek legélesebb bizonyossága, hogy egymástól függetlenül úgyszólván Németországban és nálunk egyszerre érkezik meg a filozófia az értékelmélet megteremtéséhez. Csakhogy míg Németországban az újkantiánus mozgalom divatjával kapcsolatban egész sereg tudós elme törte az utat Spranger előtt, hazánkban Böhm egyéni teljesítménye volt az értékelés problémáinak a filozófiai kutatás tengelyébe állítása és az értékelmélet alapvetésének felvázolása.

A lélektani vizsgálódásnak mindkét filozófus munkásságában elfoglalt jelentős pozíciója szempontjából nem hagyható figyelmen kívül szellemi rokonságuk fokának megállapításánál a lélektani kutatás múlt században bekövetkezett eltechnizálódása sem, mint amellyel szemben filozófusaink határozottan

állást foglaltak. Az eltermészettudományosodott pszichológia elleni reakció közössége is nagyban megérteti a fennálló egyezéseket. Ennek az alapvető állásfoglalásuknak ugyanis szintén mélyebben rejlő közös gyökerei vannak.

Másfelől kétségtelen, hogy két annyira különböző kiindulású filozófus eszmealkatában kimutatható találkozásokat annál nehezebb az erőltetés látszatának kerülése nélkül meggyőzően összeállítani, minthogy a véletlennek látszó hasonlóságokról szinte lehetetlen pontról-pontra bizonyítani a közös eredetet, ami aztán érthetővé és elfogadhatóvá tenné a megegyezéseket. Az ilyen pozitivistá hatáskimutatás nem is lehet célunk nemcsak a tudomány fejlődése során túlhaladott jellege miatt, hanem mert az ilyenfajta vizsgálódásban épen a két filozófus alkotásának eredetisége, belső jelentése szenvedne. Ennek ellenére a két filozófiai rendszer lényegi rokonsága annál feltűnőbb, mert hiszen az a szellemi környezet, amelyből Spranger munkássága kinőtt, egészen más, mint Böhm korának tudományossága. E tekintetben a magyar filozófus inkább a német Dilthey-jal volna összevethető, mint akinek munkásságával korra nézve is egyezik. Csodálatosképen mégis több és erősebb az egyezés Spranger és Böhm, mint Böhm és Dilthey között. Ennek magyarázata csak abban sejthető, hogy Böhm egyszerűen megelőzte korát, mint annyi más magyar tudós lángelme. Ezért lélektani felfogása a legmodernebb állásponttal, Spranger lélektanával találkozik sok lényeges vonásban. Hogy pedig az értékelméletnek a filozófiai kutatás előterébe való helyezésével megelőzte a nagymúltú német filozófiát, azt abból érthetjük meg, hogy Böhm korának természettudományos műveltségéből kiindulva, arra mintegy spontán visszahatásként állítja az ontológiai szaktudományossággal szembe az axiológiai kiegészülésre váró bölcselkedést, s így egyenes vonalban halad az értékproblémák megoldása felé. A németeknél ugyanakkor a szellemtudományi szakkutatás, közelebről a történetfilozófiai szakkutatás mellékvágánya vezette a tudósokat az érték gondolatának vizsgálatára. Dilthey még ezt a kitérőt csinálja. Spranger már megtalálta a célra vezető utat.

Nem kicsinyelhető a két filozófus vonatkozásainak vizsgálatánál a filozófiatörténeti szempont sem. A bölcsélet fejlőd-

désének problémái is adnak olyan szempontokat tárgyunkat illetőleg, amelyek közelebb visznek bizonyos kérdések tisztázásához. Régi közkeletű felfogás az a filozófiáról, hogy benne nincs haladás, fejlődés, mert minden filozófus rendszere önmagában álló egész, s köztük olyan fejlődést keresni nem is lehet, mint a szaktudományokban. A filozófiatörténeti kutatás már fennállásával is megcáfolja ezt az álláspontot. Bármily nehéz is meglátni a belső összefüggést a különböző önálló rendszerek között, mégis van fejlődés, van előrehaladás a filozófiai rendszerek egymásutánjában, sőt ez a fejlődés egyenesen szükségszerű. A filozófiatörténetnek épen abban áll nagyszerű feladata, hogy a filozófusok eszmealkotásának egymásutánjában ezt a belső szükségszerűséget mutassa ki, amint Bartók György meggyőzően fejtegeti a középkori és újkori filozófia történetének bevezetésében.³ Az nem lényeges, nem cáfolja meg álláspontunkat, hogy ez a fejlődés nem olyan egyenesvonalú, mint más tudományokban. Ennek a filozófiai fejlődésnek az az alaptermészete, hogy lökésszerűen történik. Lassú előkészítés után, vagy látszólag minden előkészítés nélkül egyes nagy szellemek vulkánként feltörő új rendszere alapjaiban rendíti meg az addigi filozófia épületét, s nem egyszer egészen új irányba tereli a gondolkozást. Mintha semmiféle idegen hatás nem érte volna, mintha az előtte járt bölcselők hiában éltek és tépelődtek volna. A mélyebb történeti reflekszió előtt azonban feltárulnak az összekötő szálak, bármilyen messziről húzódnak is, és megdicszenek a nagy átfogó összefüggések. Épen a filozófia sajátos fejlődésmenete teszi — más tudományoktól talán eltérőleg — igazolttá két olyan filozófus összehasonlítását is, akik, mint Böhm és Spranger, nem tanultak egymástól, mégis gondolatrendszerükben messzemenő találkozásokat mutatnak.

A magyar filozófiai kutatás speciális helyzete szempontjából különös érdeklődéssel bírhat a legmodernebb német filozófiai alkotásnak az első magyar filozófiai rendszerrel való összemérése. Hogyan kerül ki a magyar bölcsélet legfőbb képviselőjében ebből a mérkőzésből? Van-e benne időt álló érték? Van-e számára határozott jövő fejlődési irány? Tud-e valamit mon-

³ Bartók György: A középkori és újkori filozófia története. Budapest, 1935. 12. l.

dani az európai szellem nagyjainak gondolatépítő munkája számára? Van-e új, eredeti, továbbsegítő mondanivalója az egyetemes filozófiai kutatás részére?

Ilyen felfogással kísérelem meg röviden feltárni a főbb egyezési felületeket a két nagy gondolkodó tudományépületében, keresni, honnan ered szellemi rokonságuk, s miként érthetők az alapvető megegyezések után lényegesebb eltéréseik.

I.

A legfeltűnőbb hasonlóság Böhm és Spranger filozófiájában koruk lélektani irányától kirívóan eltérő lélektani felfogásokban jelentkezik.

A pszichológia nagy forradalma a természettudomány mintájára művelt lélektannal szemben az úgynevezett szellemtudományi lélektan megalakulásában aktualizálódott. Főleg Németországban fejlődött ki ez az irányzat, ha nem is lehet tagadni, hogy kialakulását előkészítették más, nem német szellemi mozgalmak is. (Pl. Bergson vitalizmusa.) A kísérleti lélektan századeleji békés kutató munkáját egyre élesebben vívott tudományos harc zaja veri fel: különböző oldalról egyre többen fordulnak szembe a pozitivista természettudományi lélektan egyoldalúságával, főleg azért, mert alkalmatlannak bizonyult a magasabb lelki jelenségek vizsgálatára, és használhatatlan lett azokban a tudományágakban, amelyek mint segédtudományra a lélektanra vannak utalva.

A szétágazó újabb kutatási irányok közül egyre jobban kidomborodik a Dilthey—Spranger-féle strukturlélektani irányzat fölénye. Spranger lélektani rendszerét egy korábbi értekezésemben ismertettem.⁴ Akkor láttam meg, hogy azt a szellemtudományi felfogást, amelyet ma Spranger visz diadalra a német pszichológiában, jó pár évtizeddel azelőtt már érvényesítette Böhm Károly lélektani munkásságában. Röviden utaltam is erre a meglepő találkozásra. Felsoroltam azokat az első látásra kitetsző egyezéseket, amelyek a két filozófus művében főleg lélektani vonatkozásokban meglepőek. A két bölcselő munkásságába való belemélyedés arra az eredményre vezetett, hogy egyfelől a lélektani kereteken messze túl nyúlnak az egyező

⁴ Spranger, a pszichológus. Debrecen, 1933.

vonások, másfelől természetszerűleg alapvető különbségek is előtűnnek. Az összevetés így sem látszik természetlennek Böhmben a tenger mélységéből egyszerre előbukkanó magyar filozófiai lángész alkotásának modern korszerűsége, főleg pedig Spranger rendszerének bizonyos hiányaira rávilágító jellege miatt.

A dolog természete és az előzmények hozzák magukkal, hogy itt elsősorban lélektan felfogásukat állítom szembe először. Miben mutatkozik hát a könnyen felismerhető rokonság álláspontjuk között, s milyen természetűek az elválasztó vonások? A pszichológián túl milyen általános filozófiai elveikben találunk még összevetésre alkalmas területet?

Legszembetűnőbb megegyezés határozott állásfoglalásuk a természettudományi lélektan különböző formáival szemben. Legfőbb kifogásuk ez irányzattal szemben, hogy a lélekről vallott felfogása mechanikus. Ez a lélektan a maga természettudományos módszerével éppúgy feldarabolja a lelket tovább nem osztható elemi alkatrészekre, mint ahogy a természettudomány atomokra bontja a világot. Kitűnően jellemzi e mechanikus felfogást Böhm többek közt *Az ember és világ* II. kötetében.⁵ E lélektanok Herbart reáléja mintájára szintén egyformaságoknak fogják fel az érzeteket és túltéve magukat az érzékek kvalitatív különbségein, jelentés nélküli homogén érzetektől akarják megérteni a szellem nevezetesebb formáit. Így aztán az öntudat helyére appercipáló képcsoportokat ültetnek. A fantázia trónját a hűtlen emlékezet foglalja el. A gondolkodás szabad szellemi aktusa helyére a képek mechanikus kapcsolata, az asszociáció lép. Az akarat jelenségeit a szorításból kiszabaduló képek adják, a jellem nem más, mint megcsontosodott képkapcsolat. Tehát a szellemi élet helyett mechanikus változások alkotják a lelki tünetényeket. Az egységes szellemet atomokra bontják. Ezzel szemben Böhm és Spranger egyaránt azt az álláspontot képviselik, hogy a lelki életet nem lehet így mozaikszerűen összerakni mesterségesen nyert elemi részecskékből. „A lelki életet egy szóval ilyen elemi képekből megszerkeszteni nem lehet; a szellem nem minimális részecskék gépezete, hanem komoly jelentések organizmusa,” — mondja

⁵ Az ember és világ. II. kt. 16. és köv. l.

Böhm.⁶ A lélektan legfőbb problémája szerinte ezen jelentések vonatkozása az organizmus egységére. Tehát Sprangerrel megegyezően a lélek egységét állítja a kutatás központjába. A szemlélet egységét sem az elemek tapadásából származtatja, hanem a jelentő ösztön egységéből.⁷ Másutt egyenesen erkölcs-
telennek és enerválnak bélyegzi a Herbart-féle lélektani irány-
zatot asszociáció-tanának felületessége és külsőséges jellege
miatt.⁸ Spranger szerint is az elemlelektan szétrombolja a lelki
élet értelmes összefüggését.⁹ Ha már az értelem nélküli eleme-
kig akar hatolni vizsgálódásaiban, ezeket mindig a lélek egé-
szére kellett volna vonatkoztatnia az általa elemlelektannak
nevezett természettudományi lélektannak.¹⁰

A fiziológiai lélektantól is eltérőnek vallják mindketten a
maguk felfogását. Egyformán lehetetlennek tartják, hogy külső
érzéki tényekből a belső lelki összefüggéseket megérthessük.
Ezért a fiziológiai magyarázat nem végső a lélektan számára
Böhm szerint.¹¹ Spranger elismeri ugyan a fiziológia kérdés-
feltevésének jogosultságát,¹² de vele szemben mégis ellenveté-
sekkel él. A fiziológiai lélektan homályos előfeltevéseken nyug-
szik: a test és lélek dualizmusának metafizikai hipotéziséen.¹³
A lelki élet megértését a fiziológiai szempont nem segíti elő.¹⁴
Az életkorok lelkiségéről szólva kicsinylőleg jegyzi meg,¹⁵ hogy
itt a szellemtudomány is fiziológiai magyarázatokkal elégszik
meg, holott a testi változások mellett megfelelő szellemi fejlő-
dés törvényszerűségei is mutatkoznak az ember életkorának
megváltozásával kapcsolatban.

A kísérleti lélektannal szemben is bizalmatlanok. Böhm
egy helyen aprólékos pizmogásnak nevezi a kísérleti lélektan

⁶ U. o. 17. l.

⁷ U. o. 169. l.

⁸ U. o. 205. l.

⁹ Lebensformen. 7. kiadás. Halle, 1930. 12. l.

¹⁰ U. o. 18—19. l.

¹¹ Az ember és világa. II. kt. 20. l.

¹² Az ifjúkor lélektana. Fordították Nagy Miklós és Péter Zoltán.
Mezőtúr, 1929. 29. l.

¹³ Die Frage nach der Einheit der Psychologie. Sitz.-ber. d. pr. Akad.
d. Wiss. 1926. XXIV. 178. l.

¹⁴ Az ifjúkor lélektana 27—29. l.

¹⁵ Lebensformen. 401. és köv. l.

pepecseléseit.¹⁶ Másutt a filozófiai szempont hiányát kifogásolja a kísérleti pszichológiában. Ennek aztán az a következménye, hogy a megfelelő filozófiai alapelv nélkül kísérletező pszichológusok laboratóriumaiból a legellentétesebb eredmények származnak. Már a kísérletezés alapelve ellenkezik a lelki élet jellegével; t. i. a kísérletnél szándékosan kirekesztik a vizsgált tünemény értelmét, a jelentést, és aztán ezért nem képesek felépíteni a lelki életet az érzéki ingerből.¹⁷ Spranger mérsékeltebb állásfoglalása elismeri ugyan a lélektani kísérletek jogosultságát, de a magasabb lelki jelenségek vizsgálatára ezt a módszert alkalmatlannak tartja.¹⁸ Hiszen a kísérlet igazi célja: az adott tünemény teljes izolálása és önmagában való megfigyelése a lelki élet egységével szemben már eleve képtelen és elérhetetlen feladat. A lelki tüneményeket nem lehet azonos módon ismételni, mint a fizikai jelenségeket. A kísérleti lélektan tehát olyan természettudományi állásfoglalást tételez fel a kutató részéről, amely a lélektanban elfogadhatatlan. A pszichofizikát is mindketten elutasítják. Böhm szerint már kiindulásában hiba rejlik, mert összemérhetelen dolgokat akar mérni, holott még a mértékegysége is hiányzik, hiszen a minimális lelki érzet számára nincs mértékünk, csak a minimális inger fizikai előidézője mérhető.¹⁹

Már a két filozófus határozott állásfoglalása a természettudományi lélektannal szemben rendkívüli és jellemző rokonságot jelent épen a divatos természettudományi felfogás uralma idején. Annál fontosabb ez a találkozás felfogásukban, mert mindketten, de különösen Böhm olyan korban fejtették ki álláspontjukat, amikor a természettudományi lélektan szinte egyeduralkodó irányzat volt a pszichológiában. A „levitézlett“ spekulatív lélektannal szemben gögösen hirdette a maga pozitívizmusát, megbízhatóságát, exaktságát. Hite szerint minden metafizikai ballaszttól megszabadulva, a kísérleti módszerrel pozitív eredményekhez vélt jutni. E szinte megtámadhatatlannak hitt irányzattal szemben emelte fel szavát Böhm ugyanakkor, amikor Németországban Dilthey kezdett harcot ellene. Még a

¹⁶ Az ember és világa. II. kt. 18. l.

¹⁷ Az ember és világa. IV. kt. 111. l.

¹⁸ Die Frage stb. 173. és köv. l. Lebensformen, XIV. l.

¹⁹ Az ember és világa. II. kt. 102. és köv. l.

Spranger fellépésekor is kétségtelenül a Wundt nagyhatású működése következtében a természettudományi irányoké a számbeli fölény. Világszerte felburjánoztak a kísérleti lélektani laboratóriumok. Merészségnek tetszett szembeszállni a kor egyeduralkodó áramlatával. Mégis Böhm számára sokkal nehezebb volt a szembefordulás, mert ő koránál fogva mélyen benne gyökerezett a pozitivizmus érájában, és előtte nem járt olyan nagyszabású előkészítő elme, mint amilyen Dilthey volt Spranger számára, aki kb. Böhmmel egyidőben hirdette a természettudományi lélektan csődjét, és adta az indítást Sprangernek, hogy a minden téren erőre kapó filozófiai látásmódot a lélektanban is érvényre juttassa.²⁰

Ez időbeli különbségből következik, hogy Spranger jobban megalapozott állásfoglalásának sokkal nagyobb hatása mutatkozik, mint Böhmének. Hazánkban még ma is erősen természettudományos jellegű lélektani rendszert tanítanak a középiskolákban. Csak a külföldi hatások alatt kezd nálunk is kibontakozni a szellemtudományi felfogás a pszichológiában. Böhm hatása ezen a téren is csak ezután termi meg a maga gyümölcsét. Eddig nem tudta megakadályozni, hogy a század elején a magyar pszichológia a külfölddel karöltve ne teljesen a természettudományi lélektan vágányain haladjon. Hasztalan volt a magyar filozófus idejekorán elhangzott vétója, a magyar kutatók a korabeli külföldi lélektan utánzásában merültek el, és a megjelent nagyszabású művek mind a kísérleti lélektan szellemében születtek meg.

Nemcsak az uralkodó lélektani irány közös elvetése kapcsolja össze Spranger és Böhm kutatásait, hanem saját lélektanuk pozitív felépítésében is igen lényeges egyezések találhatók. Mindenek előtt rokon módszeres eljárásuk. Jóllehet Böhm 1888-ban megjelent lélektanának címe: *Tapasztalati lélektan...*²¹ azonban egész rendszere és módszeres felfogása merőben különbözik a korabeli úgynevezett tapasztalati lélektanokétól. Ezekben ugyanis a külső tapasztalatból történik a kiindulás, s úgy fordul a vizsgálódás a belső, a lelki jelenségek felé. Törekvésük a léleknek a külvilágra vonatkozó tapasztalataiból

²⁰ L. erre vonatkozólag részletesebben Spranger, a pszichológus c. értekezésemet. 65. és köv. l.

²¹ Tapasztalati lélektan középiskolák használatára. Bpest, 1888.

építeni fel magát a lelki életet. Tehát a külső, érzéki tapasztalás az alap. Ezzel a felfogással jár együtt aztán a kísérleti eljárás, mely épen a léleknek és az érzékelhető, mérhető valóságnak érintkezését teszi vizsgálat tárgyává, továbbá jellemző rá a lélektani atomizmus, mely által érzetekből akarja levezetni — bevallottan vagy tudatlanul siker nélkül — a magasabb lelki jelenségeket is. Végül az induktív eljárás erőszakolása is jellemző, holott az egész állásfoglalás mélyén igen erős metafizikai elfogultság lappang.

Épen ez a módszer ellenkezik legkiáltóbban Böhm és Spranger kutatási módjával, akik mindketten konstruáló, deduktív módszerrel járnak el. Mindketten az önmegfigyelést tekintik a lélektani ismeret forrásának. Csak ebből indulhatunk ki szerintük, mert ez legközvetlenebbül adatik, s a másik ember élményeibe nem is áll módunkban beletekinteni. Ez a konstruáló deduktív, önmegfigyelésre alapított eljárás mindkét filozófusnál tudatos és igazolt módszer. Böhm egyenesen tiltakozik az ellen, mintha az ő módszere a tapasztalati lélektan módszere volna.²² Határozottan kijelenti, hogy módszere a filozófiai konstrukció. A lélektani ismeretek forrásairól szólva pedig előadja, hogy a kiindulás csakis az önmegfigyelés, a belső megfigyelés lehet.²³ Spranger pedig több helyen kifejti, hogy a lelki élet megértéséhez csak az idealizáló és izoláló eljárással nyert típusok segítségével juthatunk.²⁴ Az egyéniség ugyanis sohasem meríthető ki teljesen, csak típusokkal lehet megközelíteni. Embertársunk élményfolyamába nem láthatunk bele. Csak az eredményt, az objektiválódó szellemi tartalmat foghatjuk fel. (Beszéd, arckifejezés, tett). Deduktív eljárásmódra mutat rá akkor is, amikor kifejti, hogy a különböző értékírányok előleges felvétele nélkül egy lépést sem tehetünk a lelki jelenségek megértése felé, hiszen előre kell tudni, hogy az adott jelenség az elméleti, vallási, esztétikai vagy ökonómiai életformához tartozik-e.²⁵ Vitatja azt is, hogy a természettudós nem előre felvett álláspontról végzi

²² Az ember és világa. II. kt. 232. l.

²³ U. o. 20. l.

²⁴ Az ifjúkor lélektana 10. l., 26. l., Lebensformen. 114—115. l., stb.

²⁵ Lebensformen. 29. Die Frage nach der Einheit der Psychologie. 186. l. — Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule. 2. kiadás. 1925. 37. l.

vizsgálódásait. Természetes, hogy pl. a szem alkatát azzal a feltevéssel kutatja, hogy az látásra való.²⁶ A belső megfigyelés alapvető fontosságát a megértéssel kapcsolatban is rendkívül kiemeli. A megértés nem lehetséges saját énünk megfigyelése és ismerete nélkül. Ebből indul ki. Bár a mások megértését bizonyos szempontból fölébe helyezi saját magunk megértésének, de a mások megértése nem volna lehetséges saját élményeink ismerete nélkül. Csakis saját élménymódunknak a mások érzékelhető kifejezéseire való alkalmazásával érhetjük el embertársunk lelki életének megértését addig a határig, ameddig egyáltalán mehetünk: nem az illető élménymódját ismerjük meg, csak élményének jelentését értjük meg azáltal, hogy nagyobb szellemi összefüggésbe sikerül beállítanunk, és határozott értékszempont alá helyezzük az adott élményt. Erre pedig csak úgy vagyunk képesek, hogy a saját megfelelő élményeinkben jelentkező objektív törvényszerűségek fonalán haladunk addig, amíg az adott idegen lelki jelenség megérthető: értelmes összefüggésbe állítható lesz számunkra.

A deduktív, konstruáló filozófiai módszer közös alkalmazását természetesen a célkitűzés közössége teszi érthetővé. Igaza van Böhmnek és Sprangernek abban, hogy a természettudományi lélektan a lelki jelenségek vizsgálatánál épen a legfontosabb feladat előtt torpant meg: a lelki összefüggések megértése előtt. A pszichofizika kérdésfeltevésével szemben a tudományos kutatás megelégedett bizonyos párhuzamosságok kiderítésével, és nem ment, mert nem is mehetett tovább, minthogy az adott jelenséget a lelki élet keretén belől is értelmes összefüggésbe állította. Tanulságos például hivatkozik itt Spranger Th. Ziehen ifjúságlélektanára, mely fiziológiai alapon épült. Ziehen főleg a nemi mirigyek kifejlődéséből akarja levezetni e forrongó életkor tüneteit. De már itt is fel kell vennie olyan tényezőket is (pl. a környezet megváltozása), amelyek túlhaladják a pusztán pszichofizikai területet. Még így sem volt képes a jelenségek megértésére, mert oki összefüggést állít fel, és ahhoz egyoldaluan ragaszkodik.²⁷

Böhm és Spranger egyaránt abban látják a lélektani ku-

²⁶ Az ifjúkor lélektana. 28. l.

²⁷ Az ifjúság lélektana. 29. és köv. l.

tatás célját, hogy az adott tényeket megértesse. Nem elég a tényeket konstatálni, nem elég és nem is lehet oki összefüggés kauzatív láncolatába szorítani a léleknek minden ilyen megköttöttségen áttörő lendületét, mert a lélektan igazi feladata az, hogy az egyes tünetények éppúgy, mint az egész lelki élet értelmet nyerjen általa. A megértés, mint a lélektani kutatás célkitűzése, rendkívül jellemző és alapvető közös tulajdonsága a két filozófus pszichológiai rendszerének.

Böhm kifejti szellemtanában, hogy célja azt a törvényt megkeresni, amelytől az alapelemek és az összes tünetények, tehát az egész szellemi élet függ, és amelyből azok „tulajdonképeni értelmüket nyerik”.²⁸ Már elég korán a lélektan feladatát a formai lélektanokkal szemben a lelki tünetények jelentésének, értelmének, tartalmának vizsgálatában és rendszeres összefüggésének magyarázatában látta.²⁹ Spranger pedig egyenesen megértő lélektannak nevezi el ifjúságlélektanát módszere miatt. Fő célja minden lélektani munkájában a lelki élet megértését elősegíteni. A lelki élet nem állhat értelem nélkül egymás mellé rakott részecskék halmazából, mint valami mozaik. A jelentés hiányát mint legsúlyosabb fogyatkozást hozzák fel mindketten a természettudományi lélektanokkal szemben. Böhm szerint az érzéki képek magukban csak nyers anyag, értelem nélküli idegváltozás jelentés nélkül.³⁰ Az öntét szervezeténél fogva az érzéki adatokhoz a jelentés kapcsolódik. Az asszociáció kérdésénél is céltévesztett játéknak minősíti a klasszikus asszociációt, mely semmit sem magyaráz, semmit sem ért meg a maga külsőséges megoldásaival (egyidejűleg keletkezett, egymásutáni, hasonló képek kapcsolata stb.).³¹ Ezzel szemben ő maga a képek kapcsolódását a lélek alapfunkciójából, a hiány és kielégedés egymásra következésének törvényszerűségéből vezeti le és teszi érthetővé. Így keresi az ösztönök kapcsolódásának törvényét, az érzéki ösztön kapcsolatainak értelmét. Ez utóbbit a valóság kialakításában látja.³² Erősen kifogásolja a korabeli lélektanban az érzéki kép és jelentés kapcsolatának

²⁸ Az ember és világa. II. kt. 19. l.

²⁹ M. Psych. Szemle. II. évf. 22—33. l.

³⁰ Az ember és világa. II. kt. 171. l.

³¹ Az ember és világa. II. kt. 167., 227. l.

³² U. o. 161. l.

hiányát.³³ Ezért helyezkedik szellemtanában pozitív alapokra, hogy a megértés tisztasága céljából minden spekulációt elutasítson.³⁴ Mondani sem kell, hogy ez a többször emlegetett pozitívizmus egyáltalán nem a szokványos értelemben vett filozófiai álláspontot jelenti nála. Lélektani szempontból sem jelenti a természettudomány felé való orientálódást. Ez távol áll Böhmtől. Sokkal inkább a kanti kriticismus állásfoglalását és módszeres elvét jelzi vele, szemben a XIX. század fellegekben járó filozófiai rendszereivel. Hogy azonban lélektani felfogását mennyire nem teszi pozitivista jellegűvé, azt pszichológiájának felépítése maga is kézzelfoghatólag bizonyítja. Hiszen az egész lelki életet egyetlen alapvető gondolatból: az öntét hiányának és kielégülésének szükségszerű és kényszerű egymásutánjából vezeti le. Az ilyen szerkesztés és egységesítés pedig messze esik a minden előfeltevést és dedukciót mereven elutasító pozitivista lélektan szellemétől.

Spranger a lélektan feladatát olyan típusok felállításában látja, amelyek belső strukturája értelemmel teljes, és ezért érthető.³⁵ Ezeket pedig csak az értékelétből nyerhetjük szerinte, mert a lelki életet az értékelmény organizálja. Így kapcsolja össze típusaiban a megértésen át a leíró lélektant a normatív értéktudománnyal. Típusainak alapját egy-egy uralkodó értékelmény teszi, variációit is a többi értékek sajátos színezetű vetülete okozza az alapul szolgáló értékelmény területén. Az érték gondolatának a lélektani vizsgálódásba való ilyen mértékű bevitele már mélyreható különbséget jelent a két filozófus eljárása között. Ez azonban már nem a célkitűzés kérdését illeti elsőrenden, hanem a megoldás módját, amellyel a megértésben kitűzött célt Spranger elérni reméli. Alapvető kiindulásul azonban ettől függetlenül mindkettőjüknél a megértés szolgál, mint a lélektani kutatás célja.

A célkitűzés és módszeres elvek közössége magával hozza azt is, hogy a lelket a maga egészében is egyformán látják, közös tehát a lélekről mint valóságról vallott alapfelfogásuk. Szemben a természettudományi lélektan közönséges álláspontjával, mely a lelket érzetkomplexummá, vagy (Wundt) lelki

³³ U. o. 225. l.

³⁴ U. o. 4. l.

³⁵ Der gegenwärtige Stand stb. 20. l.

folyamattá bontotta, oldotta fel, az ő felfogásuk röviden abban foglalható össze, hogy a lélek felbonthatatlan zárt egység. Hogy ezt az egységet Spranger strukturának nevezi, az a lényegét illetőleg nem tesz különbséget közöttük. Hogy azonban ez az egység a kutatásban folyton szem előtt tartandó, hogy mindent rá kell vonatkoztatni a lelki életben, hogy felbonthatatlan, hogy belé kívülről semmi idegen nem hatolhat, ezek oly szilárd alapjai Böhm és Spranger lélektani felfogásának, amelyeket sohasem tévesztenek el szem elől, hanem áthatják ezek egész pszichológiai munkásságukat.

A léleknek ez az egysége Böhm Károly számára az öntudat centrális helyzetében adódik. Igaz, hogy az emberi öntét egységét még ennél szélesebb alapokra helyezi, de az öntudatban látja ennek az egységnek biztosítékát. A test és lélek dualizmusának metafizikai problémáját is azzal utasítja el a lélektani vizsgálódás útjából, hogy a tapasztalat nem külön testről és külön lélekről beszél, hanem arról, hogy van egységes ember, akinek testi és lelki funkciói vannak. Mi ezeket a testi és lelki folyamatokat ismerjük.³⁶ Ez az egység nem bontható meg a külvilág ezer és ezer ráhatásának sokszínű felfogása miatt sem. Az egységet alkotó tényezők összehatása csak tagolja, de nem semmisíti meg az egységet. A testi jelenségek nem állhatnak szemben a szellemiakkal, hanem azoknak csak alkatrészei, momentumai. Öntudatunknak két képsor jelenik meg: egyiknek jellemzője a kiterjedés és mozgás, másiké a jelentés. A két képsor elválaszthatatlan egymástól.³⁷ A valóság azonban csak e kettő egységében, a teljes emberi öntétben létezik. Itt tehát Böhm az öntudatnál szélesebb alapot vesz az ember egységéül: a testi-lelki öntétet. Azonban ez az egész lélektani szempontból csak az öntudat számára adatik. Ezt a testi-lelki egységet lélektanában folyton szem előtt tartja, és gondosan ügyel arra, hogy a lelki jelenségeket a megfelelő testi változásokkal összekapcsolva ábrázolja. Minden lelki tüneménynek szorgalmasan keresi agybeli központját. Minden lelki folyamatnál igyekszik ezt a teljes egységet érzékelhetőleg kimutatni. E törekvésben a korabeli pozitív természettudományos lélektani felfogás, a

³⁶ Az ember és világa. II. kt. 6—7. l.

³⁷ Az ember és világa. II. kt. 10. l.

pszichofizika, frenológia erős hatását lehetetlen fel nem ismernünk.

Ebben a testi-lelki öntétben központi szerepe nála is mégis csak az öntudatnak van. Ezt oly mértékben hangsúlyozza és érvényesíti, hogy számára végeredményben lelki annyi, mint öntudatos. A nem tudatos szerinte nem lehet kutatásunk tárgya, hiszen arra nem eszmélhetünk, azért nem tudatos, már pedig minden lélektani ismeret forrása és kritériuma, ellenőrzője az önmegfigyelés. Tehát a központi ösztön az öntudat. Ez előtt folynak le a lelki jelenségek. Ezen keresztül nyer értelmet a hiány és kielégedés alapritmusa, melynek formájában az összes tünemények végbemennek. De főként ez a legmagasabb rendű: öntudatos lelki műveleteknek alanya. Minden, ami van, az öntudat számára van. A tárgy tudata is csak öntudat számára létezik. A valóság egy gondolat, és ez a gondolat csak az öntudat előtt jelenhetik meg.³⁸ Az öntudat lényegéről szóló mély fejtegetésekben domborodik ki legjobban, hogy mennyire az öntudatban látja Böhm a lélek egységét.³⁹ Az öntudat minden szellemi tevékenységnek priusza, semmi másból le nem vezethető, mert minden ilyen levezetés már felteszi magát az öntudatot. Működésében nem esik az okviszony alá, mert tevékenysége önkényes. Alapmozzanata az a szellemi aktus, amellyel a lélek önmagát megragadja, önmagáról tud.⁴⁰ Ez alaptény, amelynek okát keresni oktalanság. Az öntudat egysége pedig az énalany és éntárgy kettősségében jelentkezik.

Munkája szemben az ösztönök megkötő tevékenységével széttagoló (alany-tárgy kettőssége). Amellett önmagának egységét és azonosságát tudó valóság. Ezt az egységet Böhm semmikép nem engedi megzavarni. Ezért támadja a korabeli pszichológiát azért is, mert szerinte az érzéki adatok függetlenek a fiziológiai és értelmi tevékenységtől, hiszen az ember egység. A központ mozgatja az egészet, nem pedig a kerületi szervek. A sejtől nem lehet levezetni a lelki életet.⁴¹

Filozófiájának későbbi fejlődésében Böhm kissé háttérbe szorította az öntudatot itt rajzolt központi szerepéből. Először

³⁸ U. o. 233. l.

³⁹ U. o. 44. §. 238. és köv. l.

⁴⁰ U. o. 240. l.

⁴¹ Az ember és világa. IV. kt. 121. l.

pedig még az erkölcsi döntést is neki tulajdonította.⁴² Erkölcstanában ki is fejtette a régi és újabb álláspontja közti különbséget.⁴³ Az öntudatot utóbbi nézete szerint az összes ösztönök megjelenési formájának tekintette, és az én nem egyéb számára, mint ez a formai, öntudatos vonás. Az öntét lényegét, ideális alakjában érti az én fogalmán. Tehát az öntudat megetti éntette az erkölcsi döntés székhelyévé erkölcsstanában. Ennek az egyik megnyilvánulási formája az öntudat. Szellemtanában, értékelméletében és logikájában még teljes mértékben az öntudat képviseli a lélek egységét. Az értékelés különböző fokozatait az öntudat különböző refleksió-fokaival hozza párhuzamba. Fínom elemzéssel állapítja meg az öntudatosság egymás feletti fokozatait is. Az öntudat először is tud tárgyról, tud önmagáról, tud arról, hogy neki tárgya van, s megfigyelheti önmagát, mint tárgyról tudó tudatot. Hasonló vizsgálatát sürgeti az öntudatnak Spranger is, hogy megállapítsák a különböző tudatfokozatokat.⁴⁴ Az öntudat vizsgálatában túlmegy a sztatikus állásponton, pótolni akarja a lélektan eddigi hiányát, amellyel ugyanis az öntudatot mindig változatlanak tekinti, s rámutat, hogy az öntudat épen nem marad azon egy állapotban az egész életen keresztül, hanem bővülésen megy át, fejlődik, gazdagodik.⁴⁵ Mindezekből világos, hogy Böhm Károly lélektanában az öntudatban jelentkezik a lélek egységének, felbonthatatlan jellegének szemlélete. Ez az uralkodó alaphang egész lélektani munkásságában.

Ugyanez az egészszemlélet uralkodik Spranger felfogásában is. Szerinte sem lehet el a lélektan a lélekegész, a lélek-alany fogalma nélkül. Elveti ugyan a lélek szubsztanciális felfogását metafizikai alapon, de elképzelhetetlennek tartja, hogy a pszichológia a maga vizsgálódásaiban nélkülözhetné a lelki jelenségek állandó alanyának fogalmát, vagyis magát a lelket.⁴⁶ A lélek egységének gondolata Sprangernél a lelki struktúra fogalmában jelentkezik. Ez főként a teljes belső összefüggést van hivatva kifejezni, de némileg a Böhm-féle öntudat-centrum

⁴² Az ember és világa. II. kt. 358. l.

⁴³ Az ember és világa. V. kt. 123. l.

⁴⁴ Az ifjúkor lélektana. 42. l.

⁴⁵ Az ember és világa. III. kt. 117. l.

⁴⁶ Lebensformen. 1—2. l.

gondolatát is megvillantja. Egy helyen az egyéni lelket funkciók oly értelmes összefüggésének határozza meg, amelyben különböző értékírányok *az öntudat egysége által* egymásra vonatkoztatnak.⁴⁷ Itt tehát ő is az öntudatban pillantja meg a lélek egységének végső garanciáját. A lélek zárt egységének elvé nála is jelentkezik abban a gondolatban, hogy a lélekbe semmiféle kívülről nem hatolhat. Ami a lélekben legalább csírájában nincs meg, az kívülről nem is vihető belé, mondja Spranger.⁴⁸ Böhm filozófiájában pedig az egész tárgyi világ képe az öntét nem tudatos projekciójának az ismerésben végbemenő tudatosulása által épül fel. Tehát szigorúan belőlről, a lélekből kapja minden porcikáját.⁴⁹ Hogy a lélek Sprangernél is mennyire mint zárt, áttörhetetlen egység él a tudatban, azt mutatja az a megállapítása, hogy a lelki fejlődésben megmarad a lélek zárt egysége, amelyben az egyéni alkat mint valami formáló erő és ideál mind világosabban jut kifejezésre.

Bár Böhm-nél a lélek egységét az öntudat képviseli, és lélektani vizsgálódásaiban az öntudatot szerepelteti, nem pedig a struktura fogalma a központ, Spranger pedig annyira kiemeli a struktura fontosságát, hogy lélektanát strukturlélektannak kereszteli: mégis megtaláljuk az egyéni alkat, a struktura fogalmát Böhm rendszerében is. Többször beszél intelligibilis alkat, belső forma néven ugyanarról, amit Spranger strukturának nevez, de ezt a szót magát is használja rokon értelemben.⁵⁰ A strukturösszefüggés gondolata, amely Spranger strukturfogalmának egyik lényeges jegye, egész határozottan megvan lélektani felfogásában. Előadása szerint az emberi öntét részfunkciókká kifejlett organikus egység,⁵¹ amelynek funkciói kölcsönösen segítik egymást, és összehatásuk egységet alkot. Ezt a teljes testi-lelki egységet oly módon akarja érvényre juttatni lélektanában, hogy erősen fiziológiai színezettel tárgyalja a négy alapösztn (fenntartó, mozgató, fajfenntartó és képző ösztön) összefüggésének az idegrendszer szerkezetében is tükröződő

⁴⁷ U. o. 17. l.

⁴⁸ U. o. 323. l.

⁴⁹ Az ember és világa II. kötete ezt az alapgondolatot fejti ki. L. pl. 73. l.

⁵⁰ Az ember és világa. III. kt. 294, 298. l.

⁵¹ Az ember és világa. IV. kt. 159. l., II. kt. X. l. 29, 46, 236. l.

egységét. Mindegyikben ugyanaz a központi mozzanat: a jelentés, csak a végkészülékük más és más. Teljesen fedi a Spranger-féle struktúra fogalmát egy másik fogalmazása, amelyben nem használja ugyan ezt a szót, de a német bölcselelővel egybehangzóan kifejti, hogy az emberi öntét sok részre oszlik, melyeknek egysége a részekben van, a részek pedig az egységet alkotják.⁵² Egyik rész azért fontos célszerűségi vonatkozásban a másakra mutat. Az ösztönöknek, mint a lelki struktúrát alkotó résztételeknek összefüggését szellemtana külön terjedelmes részében behatóan vizsgálja. Az ösztönök egymásra hatását szinte a sprangeri programot végrehajtva ábrázolja, és pedig anatómiai szerkezetükben, fiziológiai funkcióik viszonyosságában és öntudatos vonatkozásaikban egyaránt. Tehát a legalsó rendű lelki jelenségektől fel a legszemélyesebb tüneményekig az egész lelki életet mint egységesen funkcionáló egymásra vonatkoztatott részek szerves egységét mutatja be.⁵³ Az intelligencia fogalmánál is ez a strukturális szemlélet jelentkezik Böhm-nél, amennyiben az intelligenciáról is mint olyan részstruktúráról beszél, amely tagolt egységet jelent.⁵⁴

Mindezekben teljes megegyezést találunk a két filozófus felfogásában. A struktúra fogalmának első jegye: a teljes, felbonthatatlan, belső szerves összefüggés, belső szervezett tagoltság kétségtelenül Böhm előtt is tisztán állott. Ennek nagy jelentőséget is tulajdonított, hiszen részletekbe menőleg igazolni törekedett. Spranger struktúra-fogalmának másik fontos jegye: az értékvonatkozás már nem található meg ilyen kifejezetten Böhm-nél. Spranger szerint ugyanis a lélek olyan strukturális összefüggés, amely értékmegvalósításra irányul.⁵⁵ Lelki struktúrán élmény- és teljesítménydiszpozíciók olyan zárt egységét érti, amely értékirányok szerint tagozódik, de egy megélhető értékegységre való vonatkozásban van a központja. Ez az értékegység a szellemi én.⁵⁶ Másutt teljesítmények olyan összefüggését látja a lélekben, amelyben részstruktúrák egymásra vonatkoztatva és az egészre vonatkoztatva közös cél szem-

⁵² Az ember és világa. II. kt. 113. l.

⁵³ U. o. 121—231. l.

⁵⁴ Az ember és világa. III. kt. 92. §.

⁵⁵ L. bővebben Spranger, a pszichológus c. ért. 23. l.

⁵⁶ Der gegenwärtige Stand stb. 21. l.

pontja alá tartoznak, és egységet alkotnak.⁵⁷ A struktúra teljesítményösszefüggést jelent nála, a teljesítmény pedig valamilyen érték létrehozását.⁵⁸

Mint alább látni fogjuk, az alkotás gondolata a lélek fogalmában egyáltalán nem idegen Böhm számára sem. Kétségtelen azonban, hogy nála a lélek egységének, sőt az emberi öntét egységének alapelve az ösztönrendszer ama törvényszerűségében mutatkozik, amely annak életét a hiány és kielégedés ritmusában szabályozza, Spranger lelki strukturáját pedig a mindenkor aktuális és egy emberben állandó jellegű, döntő értékirány uralma a többi értékirányok felett. Vagyis Böhmnél okviszonyoszerű összefüggésről van szó, Sprangernél pedig a célszempont a lélek strukturájának regulátora. Az értékmegvalósítás célja áll az előtérben. Minthogy ez a különbség az értékszempontra a lélektanban való alkalmazása problémáját érinti, és általában az érték kérdéseivel függ össze, itt csak a teljesség kedvéért említem meg. Ha a lelki struktúra megszervezettségét némiképen eltérő módon fogják is fel, ez nem jelentős azzal a nagy nyereséggel szemben, amit a lelki életnek ábrázolására és megértésére a lélek teljes egységének ily határozott és következetes felfogása jelent, amint az mindkettőjük-nél félreismerhetetlen.

Hogy Spranger nem állítja annyira az előtérbe és nem emeli ki az öntudat központi szerepét, mint Böhm, azt közvetve megérteti velünk az a körülmény, hogy az öntudat erős szerepe Böhm-nél sok lelki jelenség tárgyalását eleve kizárja, t. i. a tudat alatti jelenségeket. Pedig ezeknek vizsgálata ma már szinte szerves része a lélektannak. Spranger nem tesz mindent kockára az öntudat kedvéért, habár fontosságát teljesen méltányolja és kifejezi. Ezzel megőrzi rendszerében a lehetőséget arra is, hogy a pszichológia a nemtudatos lelki jelenségekkel is foglalkozhassék. Hogy erre a szempontra valóban tekintettel is van, mutatja az ú. n. burkolt racionalitás elve, amin azt érti, hogy a különböző értékirányok tudatlanul is működnek bennünk a maguk immanens törvényszerűségeivel, tehát bizonyos racionális szabályszerűséggel végzünk pl. esztétikai, gazdasági

⁵⁷ Lebensformen. 18. l.

⁵⁸ Az ifjúkor lélektana. 17. és köv. l.

tevékenységeket e szabályok tudatossága nélkül.⁵⁹ Tehát az objektív szellemnek lelki életünkben való olyan jelentkezésére hívja fel a kutatók figyelmét, amelyről az illető egyénnek nincs tudomása. Így tekinti aztán az ösztönt is az objektív szellem legalsóbb rendű megnyilvánulásának az emberben.⁶⁰

Bizonyos, hogy Spranger megoldása tágabb lehetőséget nyújt a lélektani kutatás számára, mint Böhm rendszerében az öntudatos és a lelki teljes és merev azonosítása, amin különben filozófusunk későbbi kutatásai folyamán valamit enyhített is, mint fentebb láttuk. Az öntudat központi szerepének gondolatát nem éri kár abból, ha teret adunk a nemtudatos jelenségek lelki vonatkozásainak vizsgálatára is.

Az érték gondolatának a lelki struktúra szabályozására való felhasználása tulajdonképpen eltérő vonás Sprangernél Böhm felfogásához képest. Értékelméleti vizsgálódásaiban ugyan Böhm is kutatja az értékelés folyamatát is, de lélektanában óvakodik az érték gondolatának belevonásától. Spranger is ragaszkodik ahhoz az alapelvhez, hogy a lélektan csak leíró és megértő tudomány, sohasem normatív.⁶¹ Minthogy azonban a megértésnél az alkotások világából indul ki, mert a lélek csak objektívalódásaiban fogható meg, azért a megértés és struktúra fogalmi révén mégis belevonja az érték gondolatát lélektani rendszerébe. A típus épen valamely értékfaj által döntőleg megszervezett lelki struktúra. A megértés pedig csak akkor teljes, ha a megértendő lelket vagy szellemi jelenséget a megfelelő értékrendszerbe állítjuk, ha behatolunk a jellemző értékkonstellációba is, ha tehát hozzámérjük a normatív szellemiséghez is. A lélektani vizsgálódás elsőrangú eszköze gyanánt alkalmazott típus alapja tehát az értékelés.⁶²

A nélkül, hogy csökkenteni akarnám e módszerbeli eltérés jelentőségét a két filozófus rendszere között, mégis rá kell mutatnom olyan mozzanatokra is, amelyek azt mutatják, hogy ha Böhm nem is építette bele pszichológiájába az értékelést ilyen mértékben, mint Spranger, akinek koncepcióját épen e miatt érte talán legtöbb támadás, de az érték és a lélek alap-

⁵⁹ Lebensformen. 71. l.

⁶⁰ Az ifjúkor lélektana. 21. l.

⁶¹ Lebensformen. 18. l.

⁶² U. o. 114. l., Der gegenwärtige Stand stb. 20–21. l.

vető összefüggése Böhm előtt is tisztán állott. Alábbiakban részletesen foglalkozom az érték szerepével a két filozófus munkásságában, itt csak arra kell rámutatnom, hogy a lélekben mindketten célra törő strukturát látnak. Ezt a célt nagy összhangzással nem az önfenntartásban pillantják meg, hanem a magasabb szellemiség kialakításában. Böhm az emberi öntét, az ösztönrendszer életformájának, működése eredményének az önfenntartást vallja ugyan,⁶³ de többször élesen különbséget tesz fennállási mód és életcél között.⁶⁴ Az önfenntartás nem lehet szerinte a lelki élet célja, hanem ami benne megvalósul, a tartalom, a minőség,⁶⁵ tehát az érték. Spranger is részletesen foglalkozik az önfenntartás gondolatával mint az élet céljával, és arra a megállapításra jut, hogy az önfenntartás nem lehet a lélek immanens teleológiájának célja, mert a lélek tágabb értékösszefüggésekbe tartozik, mint az önfenntartás. Sok mindent értékel, aminek semmi köze az önfenntartáshoz. A *Lebensformen* etikai fejezetének végső akkordjaiban a lélek célját legmagasabb értéklehetőségei megvalósításában tűzi ki.⁶⁶

Mi a lélek célja tehát Böhm szerint: a világba beleszőni lelkünk sajátosságait. Maga a világkép is, amit megismerünk, a mi alkotásunk. Az alkotás az emberi öntét működésének alaptevékenysége. Minden alkotás, maga a megismerés, sőt a megismerés alapjául szolgáló projekció is, csakhogy ez utóbbi öntudatlan. Az emberi lélek célja ez öntudatlan alkotást tudatossá tenni, ez maga is alkotás. Az alkotás pedig az érték uralma alatt áll. Ezért mondja Böhm, hogy az a cél, ami az önfenntartásban megvalósul, a minőség. Ez pedig mégis csak azt jelenti, hogy kerülő úton, de az érték gondolatát összekötötte a lélek vizsgálatának kérdéseivel. Lélektani kutatásában nem innen indul ki, nem az alkotásokból akarja megérteni a lelket, legalább is nem a komplexebb alkotásokból. A hagyományos pszichológia fogalomkörében érvényesíti strukturális felfogását. Nem alkalmazza az érték gondolatát lélektani fejtegetéseiben. De már rendszerében megvan az ilyen irányú fejlődésre is a tárt kapu. Ha nem is az értékek szempontjából mutatja fel a lelki jelen-

⁶³ Az ember és világa. II. kt. 73. és köv. l.

⁶⁴ Az ember és világa. III. kt. 115—6. l., 154. l.

⁶⁵ U. o. 178. l.

⁶⁶ Lebensformen. 353—4. l.

ségeket, de a lelki életnek értékekre irányulását meglátta és hirdette. Ezért tartja olyan lényegesnek az értékelés problémáinak tisztázását. Spranger részletes előterjesztései az érték és a lélek kapcsolatáról nem akarnak többet mondani, mint amit Böhm is megállapít, csak hogy Spranger e kérdést vette a megértésben kiindulásul. Így kitűnő szempontot nyert az érték-irányokon alapuló életformák megrajzolására, s ezzel a lélek ismeretének előbbvitelére.

A mélyreható megegyezések sorozata alapelvi jellegénél fogva rendkívül rokonnak tünteti fel a két filozófus lélektani rendszerét. Hogyan lehetséges mégis, hogy a két rendszer nagyjában véve egész más képet ad a lélekről?

Mintha Böhm nem érvényesítette volna eléggé kidolgozásában azokat az alapelveket, amelyeket pedig helyesen ismert fel. Lélektana beosztásában követi a hagyományos felosztást, a kor hatása alatt erősen fiziológiai alapozást vesz a magasabb lelki jelenségek tárgyalásánál is, s az ú. n. elemek lélektanánál alig emelkedik feljebb. Mégis az ösztönök részletes tárgyalása, az asszociációnak mint ösztönkapcsolatnak alapos és gondos kifejtése, a magasabb lelki jelenségek körében az akarat különállásának elvetése, az érzelem jelentőségének háttérbe szorítása, az intellektus központi helyzete, az egész lélekrajz kerek egysége, (minden egységes alaptényből nyeri magyarázatát, a hiány és kielégedés kapcsolatából,) mind megannyi olyan mozzanat, ami határozott karaktert biztosít lélektanának minden más rendszerrel szemben.

Spranger egyáltalán nem foglalkozik a lélek elemi jelenségeivel. Átfogóbb lelki struktúrákra, élményekre és aktusokra irányítja vizsgálódásait, minthogy elszigetelten sohasem jelentkeznek lelki életünkben még az aránylag magasabb rendű részjelenségek, érzelmek, gondolatok, akarati folyamatok sem, hanem mindezek összefolynak egy-egy élményben, és adják annak sajátos konkrét színezetét. Az élmény alapjellegét azonban nem ezektől nyeri, hanem a meghatározó értékiránytól, amelynek körébe tartozik. A régi lélektan elemi alkatrészei: érzet, képzet stb. mesterséges elvonáson alapulnak. Ezért inkább eltávolítanak a lelki élet természetes folyamatainak megértésétől, mintsem megkönnyítenék megismerésüket. Olyan kategóriák ezek, melyekkel a lelki életnek még egyes mozzanatait

sem tudjuk határozottan jellemezni. Böhm a maga hagyományos felosztásához tapadó előadásában nem is hatol fel olyan komplexebb lelki aktusokig, ahol Spranger vizsgálódásait elkezdí. A legbonyolultabb jelenség, amelyet még lélektanában megtárgyal, a szeretet. Általában azonban megmarad a hagyományos keretek között. Igaz, hogy a régi tömlőkbe sok tekintetben új bort önt. De itt is igaz a bibliai mondás: nem való az új bor régi tömlőkbe. Az a belátás tör útát Sprangerben a lélektan területén, hogy a szellemtudományi látású pszichológiának új külső kereteket is kell keresnie.

Másfelől az sem tagadható, hogy aki a két filozófus lélektanát ismeri, annak úgy tűnik fel, mintha Böhm szinte a Spranger alapelvei szerint alkotta volna meg a lélek egységes rajzát a saját felfogásával, Spranger elveinek józan mérséklésével. A Spranger elleni kritika ugyanis felhőkben járó idealizmussal szokta kicsinyelni a szellemtudományi lélektant. E szerint Spranger annyira eldobja magától a testi vonatkozásokat, annyira beleveti magát a tiszta szellemi szférába, hogy e miatt igen sok lényeges figyelmen kívül marad nála. Mintha rendszerében a pszichológia visszaesett volna a régibb spekulatív álláspontra. Mintha teljesen mellőzte volna a pozitívizmus összes megszívlelendő tanulságait. Az a lélek, amelyet Spranger bemutat, légies konstrukció, amely messze áll a tapasztalat nyers, valós világától. Típusaiban mintha a plotinoszi szégyenkezés éledne fel a testiség miatt, mindent szellemivé akar tenni. Valóban Spranger épen a természettudományi lélektanokban túlságosan előtérbe tolt testi, anyagi oldalát háttérbe szorítja a léleknek, tervszerűen és tudatosan a szellemi alkotások oldaláról nézi a lelket. Határozottan kijelenti, hogy a lélek sokkal inkább részt vesz az objektív szellem életében, mint az anyagi természetben, ezért sokkal jobban oda van forrva a szellem országához, mint a testi világhoz.⁶⁷ Jelszava: *psychologica psychologica*, tehát tiszta lélektant akar művelni, a lélektan autonómiáját hirdeti. Bármily tanulságosak is számunkra a fiziológia eredményei, a fiziológiai összefüggések, azokat átengedj a fiziológiai kutatásnak, mert a tiszta lelki összefüggések megértésére semmit sem nyerünk belőlük. Független lélektani

⁶⁷ Die Frage nach der Einheit stb. 185. I.

szempont érvényesítését kívánja a pszichológiában, ami azt jelenti, hogy a lélek világában nem szabad nem lelki eszközökkel operálni. Minden tisztelete mellett, amellyel van pl. a test és lélek dualizmusát illető kutatások iránt, a lelket nem tartja levezethetőnek a testi jelenségekből, sem megfordítva, ezért a lélektan területén csak zavarólag hatnak, de semmi esetre sem felvilágosítólag véleménye szerint a testi vonatkozások.⁶⁸ Még ha sikerülne is kimutatni, hogy pl. a pubertáskor mozgalmait bizonyos mirigyek elváltozása idézi elő, a serdülés korának lelkiességét csak lelki összefüggésekből lehetne megérteni. Böhm sokkal jobban be van ágyazva még a pozitívizmus korába, ezért tűnik fel úgy előttünk, hogy ha ismerte volna Spranger munkásságát, lélektanát úgy tekinthetnők, mint a német filozófus terveinek, alapelveinek remekbe készült kidolgozását. Az az egységes alapgondolattól vezérelt összkép, amelyet Böhm az emberi lélek szervezetéről és életéről gondos, aprólékos részletességgel és következetességgel, strukturális látásmóddal élénk tár, azt a benyomást kelti, mintha a sprangeri strukturafogalom teljes és következetes kifejtése volna. Egységes alapgondolata: az önállóság, önfenntartás, önérvényesítés mozgatja az öntét egész működését egységes módon: a hiány és kielégedés egymást felváltó ritmikus mozzanataiban. A fiziológiai életnyilvánulásoktól fel a szellem legmagasabb rendű jelenségeiig a hiány és kielégedés szabályozza az összes tüneteményeket az emberi öntét életében. A jelentések körében is akkor zárul le egy gondolatsor, amikor az azt megindító hiányt: épen az összefüggés hiányát a megtalált megfejtéssel sikerül kielégíteni az embernek.

Spranger korántsem képes ilyen egységes képet adni az emberi lélekről. Ez természetes is, mert Böhm lélektani kutatásai óta különösen német földön, de az egész világon oly nagy méretű a lélektani termelés, annyi különféle irány annyi eltérő, sokszor összeegyeztethetetlen eredményt produkált, hogy a mai pszichológus szintetikus munkáját rendkívül megnehezíti, szinte lehetetlenné teszi. Spranger az alapos tudós lelkiismeretességé-

⁶⁸ Az ifjúkor lélektana. 28. és köv. l. Die Frage nach der Einheit der Psychologie.

vel keresi az egyeztetés útját a különböző irányok között.⁶⁹ Ezért igyekszik művében saját alapelveinek érvényesítése mellett lehetőleg méltányolni és érvényesíteni a különféle irányok komoly eredményeit is. Ezek a divergáló irányok és eredmények gátolják aztán a teljesen egységes szempontok következetes keresztülvitelében. Szintetikus munkája zsufoltnak mondható. Kétségtelen, hogy Böhm műve azért lehetett olyan egységes, mert nem Spranger után, hanem jóval előtte keletkezett. Böhmöt nem feszélyezte annyi minden, ami a lélektan területén egy félszázada történt.

Amennyire rováására írható ez a sprangeri lélektan kerekségének, épen annyira érdeméül tudható be a lélektani ismeretek páratlan gazdagítása szempontjából. Nem tagadható, hogy Böhm nagyszerű koncepciója ma már több helyen kiegészítésre szorul. Egyoldalú intellektualizmusa, az érzelmi és akaratí jelenségek háttérbe szorítása ma már túlhaladott álláspont. Túlságosan zárt rendszerébe az élet gazdagságát lehetetlen volna beszuszakolni. Hiányzik nála főképen a szellemi élet minden ágának a lelki életben való vetülete. Kora pozitívizmusának kétségtelen hatása alatt ő is főleg a természeti, anyagi világ képét látja maga előtt, amikor az emberi lélek felépítését vizsgálja és ábrázolja. Ő sem látta meg az objektív szellem gazdag országát, mint az emberi lelket formáló hatalmat minden, nemcsak ismereti, hanem egyéb ateoretikus javaival. Pedig ezek mind benne tükröződnek az emberi lélekben; ezeket mind kénytelen-kelletlen megéljük, s ezek megélésének kutatása bizony főként Spranger fellépésének és munkásságának köszönhető.

A pszichológia fejlődésének abban az irányban kell tovább haladnia, amelyet Spranger kijelöl. Böhm lélektani felfogásának is abban nyilvánul meg korát megelőző modernsége, hogy a jövő fejlődés irányába mutat épen azoknál a jellemvonásainál fogva, amelyekben rokon Spranger alkotásával. Hogy a fejlődés során egy későbbi szintézisnél kitűnő mintakép lehet Böhm befejezett, kerek lélektani műve, azt viszont a magyar tudós működése egyik legfőbb értékének tekinthetjük.

⁶⁹ L. Die Frage nach der Einheit der Psychologie c. értekezését: Sitzungsberichte der preussischen Akademie der Wissenschaften 1926. évi 24. füzetében.

II.

Közös munkaterület Böhm és Spranger rendszerében az értékproblémák vizsgálata is.

Az értékelmélet a filozófiai eszmélkedésnek legfrissebb hajtása. A bölcsélet örök azonegységének fanatikusai ugyan ezzel kapcsolatban is hangsúlyozzák, hogy a filozófiában semmi új nincs a nap alatt, s így már a görög filozófia nagyjainak gondolkodásából sem hiányoznak az értékrefleksziók, mégis elvitathatatlan, hogy az érték alaposabb kutatása, jelentőségének, a világnézetben elfoglalt központi szerepének felderítése napjaink szellemtörténeti eseményei. Böhm Károly axiológiájában történeti visszatekintést ad az értékelmélet kezdeteiről.⁷⁰ Ebből látszik, hogy mennyire csak előkészítő jellege van mindannak, ami szinte Böhm előtt e téren történt, az értékfilozófia kialakulására. Sőt az értékelmélet problémáival foglalkozók előtt kétségtelen, hogy voltaképpen ez a tudományág ma még csak jóformán kezdetén áll tudománnyá fejlődésének, amit pedig ugyanakkor a filozófiáról épen nem lehetne mondani. Még alapvető kérdések nincsenek tisztázva, az alapelvi problémákban a legnagyobb zűrzavar uralkodik, a feladat sem áll egységes megvilágításban a kutatás előtt. Sőt vannak, akik vitatják az értékelés problémakörének és egyáltalán az értékelés gondolatának tudományos jellegét. Spranger egyik kisebb értekezésében hosszas fejtegetések alapján próbálja megmenteni legalább a tudományos alapra épített értékítéletek tudományos jellegét abban a meggyőződésben, hogy a szellemtudományok nem lehetnek el értékelés nélkül.⁷¹ Ez igazolásra szükség is van, mert sokan vannak azon a nézeten, hogy az axiológia kérdésfelte-

⁷⁰ Böhm: Az ember és világa. III. kt. 8—45. l.

⁷¹ Spranger: Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule. Zweite Auflage. 47. és köv. l., különösen 57. l.

vései a teoretikus tudomány által be nem foghatók, ateoretikusak, ezért elutasítják ezeket a tiszta tudományos vizsgálódás köréből mint zavaró momentumokat. Ma még nem tartunk ott tehát, hogy az értékelmélet központi jelentősége a filozófiai kutatásban elismert tudományos nézet volna.

Az értékelés problémakörének ily késő bevonulását a filozófiába nehéz volna megokolni. Mint minden nagy felfedezés után, ma úgy érezzük ez után is, hogy az értékelésnek a szellemi életben olyan kimagasló szerepe van, hogy éppen az szorul magyarázatra, miért nem eszmélt erre a régebbi bölcsélet. Hiszen egész szellemi életünk állandó értékelés. Tudatos életünk, — már pedig tagadhatatlanul ez van adva megismerésünk számára, — folytonos preferálásból, értékelésből és ennek megfelelő magatartásból áll. Már az egyszerű szemléletben megnyilvánulnak az egyéni értékajlamok. Egyik ember ezt, a másik amazt a vonást tartja értékesnek, fontosnak, jelentősnek. Az ismeretszerzést döntő módon befolyásolják előzetes érték-szabta állásfoglalásaink, akár akarjuk, akár nem. Csak a későbbi reflexzió segítségével tudunk bizonyos mértékben szabadulni ettől az önkénytelen elfogultságtól. Azt lehet mondani, hogy bizonyos értékösztön működik szellemi szervezetünkben, és ezt az értékösztönt tudatossá tenni éppen olyan nemes feladata az intelligenciának, mint ahogy a tudat megvilágítása elé hozta a filozófiai reflexzió a többi ösztönöket.

Mindaddig azonban, amíg az emberi gondolkozás a világ rejtélyének megoldását kizárólag az értelemről várta, — ma sem várhatja tulajdonképpen mástól, de ma már mást is bevon számítása körébe, — illetve bölcselkedésében figyelmen kívül hagyta a szellemi élet irracionális tevékenységeit, magától értetődik, hogy racionalizmusa miatt kirekesztette az érzelmi szálakból táplálkozó értékelést a tudomány kereteiből, a tudományos megismerésből. Tovább menőleg: amíg a filozófia nem eszmélt rá önnön formáló szellemi hatalmának, egyben eszközének: a megismerésnek probléma-voltára, érthető, hogy nem kerülhetett igazán szóba előtte a még mélyebb probléma: az értékelés és az érték kérdése. Kant Immanuelnek kellett jönnie, hogy a filozófia nagy kopernikusi fordulata bekövetkezzék. És pedig nemcsak abban a szokványos értelemben, hogy Kant szigorúan kiszabta a tiszta ész hatáskörét, s az irracionális vilá-

got kirekesztette a tudományos megismerés köréből, így a hit és érzelem világát, hanem épen azáltal, hogy az ú. n. tiszta ész határköveinek lerakásával a gyakorlati ész neve alatt épen az ember lelki életének, szellemi megnyilvánulásainak és kíváncsiságainak olyan széles mezejére mutatott reá, ahol már a tiszta ész nem egyeduralkodó, s amelyből már az érték gondolatát nem lehet kizárni.

A német értékelmélet kifejlődése világosan mutatja, hogyan sodródott a Kant nyomdokain járó filozófia ellenállhatatlan belső kényszersztől hajtva az értékproblémák kutatása felé, miután a világra vonatkozó tárgyi ismeretek körében a szaktudományok egyre kisebb teret hagytak a filozófiának. Ha túloz is Rickert abban, hogy a filozófia számára jóformán csak az érték vizsgálata maradt, azonban kétségtelen, hogy az érték-eszmének a vizsgálódásokba való bevonását az exakt szaktudományok térhódítása és fejlődése is elősegítette, amellyel a maguk körében minden problémát saját eszközeikkel véltek megoldhatni, és a filozófia számára szinte nem adtak helyet az emberi gondolkodásban. Hogy ez a fejlődés a pozitívizmus szellemének filozófia-, metafizika-ellenes jellegével is nagy mértékben összefügg, az is kétségtelen. A múlt század természettudományos-pozitivistá gondolkodása által háttérbe szorított, elhanyagolt, fogalmi költészetnek nevezett, lenézett filozófiai eszmélkedés jórészt az értékproblémák új kutatási területének felfedezésével kapott szárnyra. A természet és szellem ellentétének vizsgálata oda vezetett, hogy a szellem területén az érték gondolatát kellett felfedezni, mint specifikus tüneményt, amely határozottan elkülöníti a szellem országát a természet világától.

Filozófiatörténetileg úgy látszik, hogy az értékfilozófia kialakulása nagy mértékben annak a reakciónak köszöni létrejöttét, amit a kanti, kivált a hegeli idealizmus ellenhatásaként bekövetkező pozitivistá-matériálista világnézettel szemben idéztek fel a szellemtudomány bajvivői a XIX. sz. második felében és a XX. sz. elején. A szellemtudományi felfogás egyre terjeszkedő érvényesülése idején ma már nem kell félteni az értékfilozófia fokozatosan terebélyesedő fáját a pozitívizmus ernyedt viharaitól. Diadalmasan fogja megtartani helyét a filozófia rengetegében.

A magyar filozófia első nagyszabású rendszeralkotójának örök érdeme, hogy az érték nagy jelentőségét felismerte, sőt az első átgondolt értékelméletet megalkotta. A Böhm nyomdokain járó magyar filozófiának pedig nem lehet szebb és fontosabb feladata, mint ennek a szellemtörténeti ténynek a világ tudományos közvéleménye előtti tudatosítása, valamint a Böhm eredményeinek az egyetemes tudományos kutatás szolgálatába állítása. Böhm és Spranger értékfelfogásának egybevetése, mint az alábbiakból kiderül, arról győz meg, hogy a magyar bölcselő rendszerének megismerése még ma is előnyére válnék az idevágó tudományos vizsgálódásnak.

Hogy a szellemtudományok az érték gondolata nélkül nem boldogulhatnak, az közös meggyőződése Böhmnek és Sprangernek. Böhm is vallja, hogy a tudományok újabb fejlődése során a szellemtudományokban az érték fogalma vált uralkodóvá, az értékeség választja el őket a természettudományoktól.⁷² Rámutat Böhm a történelem és értékelés szoros viszonyára is.⁷³ Hangoztatja, hogy az alkotásokat nem lehet megérteni az érték ismerete nélkül.⁷⁴ Az esztétika ingadozásait is az érték fogalmának tisztázatlansága okozza. A fejletlen egyén számára ugyanis nincs észbeli, azaz objektív, csak érzelmi, azaz szubjektív érték. Az axiológia feladata, hogy az önkényes értékelés helyére az objektív lépjen.⁷⁵ Spranger alapfelfogása az, hogy értékelés nélkül sem a történettudomány, sem a többi szellemtudományok nem boldogulhatnak.⁷⁶ A megértés végső mozzanata is a megértendő összemérése a normatív szellemmel, tehát az értékeszmével.⁷⁷ Így a lélektan maga sem lehet el az érték gondolata nélkül.⁷⁸

E közös meggyőződésből következik az a törekvésük,

⁷² Böhm: Az ember és világa. III. kt. 6. l.

⁷³ U. a. 191. l.

⁷⁴ U. a. 9. l.

⁷⁵ U. a. U. o.

⁷⁶ Spranger: Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften stb. 21, 26, 51. és köv. l. Lebensformen, 17—18, 24, 412. és köv. l.

⁷⁷ Der gegenwärtige Stand stb. 36. és köv. l. Lebensformen 410. és köv. l. Az ifjúkor lélektana, 23. l.

⁷⁸ Spranger: Zur Theorie der Verstehens und zur geisteswissenschaftlichen Psychologie. Völkelt-albumban. München, 1918. 357—403. l. Der gegenwärtige Stand stb. 20—21. l.

hogy az eddigi filozófiai kutatásnak ezen a hiányán segíteni akarnak. Közös vonás ezért erőfeszítésük az értékproblémák megoldására, habár Sprangernél inkább lélektani vonatkozásban, nem pedig önállóan, önmagáért jelentkezik az értékelméleti vizsgálódás, Böhm ellenben önálló tudományként foglalkozik az értékelmélettel, s veti meg problematikájának, felosztásának alapját. Ennyiben tulajdonképpen az önálló értékelmélet megalapítójának is tekinthető.

Közös vonás értékelméleti fejtegetéseikben az érték objektívításának biztosítására való törekvésük is. Igaz, hogy Böhm filozófiai rendszerében az értékesség vonását is a világ tárgyi képének kihelyezésével egyidejűleg az emberi lélek viszi a tárgyba, azonban ez az egész projekcióval együtt kényszerű, tőlünk független, nem tudatos, a tárgyi világtól kikényszerített és megszabott művelet. Az így kivetített kép tudatosítása aztán a voltaképeni megismerés, valamint a tárgy értékességének felismerése is. Az egyszerű projekcióban értékével együtt kihelyezett tárgyi világ tudatos képének megalkotása felett érzett öröm a tárgy objektív értékességének vonására vezet. Az értékesség vonása tehát benne van a tárgyban, nem függ tőlem, nem az én önkényem teremtménye. „Az értékelés feltesz egy önmagában értékest, és a dolog értéke magában van,“ — mondja Böhm.⁷⁹ Mi csak utánaképezzük és elismerjük ezt az értéket. Elméletének végső konzekvenciáit vonja le Böhm, amikor egy másik helyen az érték relativitásának gondolatát hártja el felfogásától.⁸⁰ Kétféleképpen érthető ez a relativitás szerinte. Egyfelől jelentheti azt, hogy az érték csak ítélő alany számára van, másfelől azt, hogy az alany szeszélyétől függ. Amennyire igaz és tagadhatatlan az első felfogás, éppen annyira nem következik belőle a második. Az értékesség éppen olyan tárgyi vonás, mint ahogy az érzéki adatok sincsenek benne úgy a tárgyokban, ahogyan nekünk lelkünkben jelentkeznek, mégsem állítjuk, hogy mi adjuk őket a tárgyoknak. A tárgyokban megvan az érzéki adatoknak megfelelő, azokat kiváltó vonás az ismeret számára, mint ahogy megvan bennük az objektív érték is. Természetes, hogy érték csak emberi lélek számára fogható fel. A tü-

⁷⁹ Az ember és világa. III. kt. 219: és köv. I.

⁸⁰ U. o. 232. I.

kör is elkészíti tárgya képét, — mondja találóan Böhm, — anélkül, hogy értékét tudná, és alkotása felett örömet érezhetne. Az emberi lélekből kényszerűen vetítődik ki a valóság képe, melyben ott van a lényegesség és értékesség egyaránt. A lélek képes rá, hogy megalkossa öntudatával a világ tudatos képét, melyből azonban nem hiányozhatik az érték sem.

Kissé részletesebben mutattam be itt Böhm felfogását az érték objektivitásáról, mert szokás az ő értékelméleti álláspontját szubjektivizmussal vádolni.⁸¹ Világos pedig, hogy Böhm filozófiai alaponkonstrukciója, a projekció elmélete egyáltalán nem veszélyezteti a fentiek szerint az érték tárgyias jellegét. Hogy pedig nem is akarta relativizálni az érték gondolatát, az is kitűnik a fentiekből és egyéb idevonatkozó fejtegetéseiből, legfőképpen pedig egész értékelméletéből, melynek feladatát is abban látta, hogy az önkényes szubjektív értékelés helyére az objektív értékelés lépjen.

Az értéket Böhm és Spranger szerint egyaránt nem teremti az emberi lélek, csak felismeri.⁸² Spranger filozófiájában az értékek világa az egyén feletti objektív és normatív szellemiség világa, ennek a mi életünkben csak töredéke jelentkezik, amelyet a történelmi fejlődés, az egyéni lélek értékdiszpozíciói és az egyéni sors határoznak meg. Tehát az érték épenséggel nem az én önkényem alkotása, az értékelismerés is tőlünk független objektív törvényekhez való igazodás eredménye. Az objektív szellem felett áll a normatív szellem: a különböző értékek ideális követelményeinek szummitása, ami örök feladatot jelent az emberi szellem számára. Amennyiben Pauler a Böhm értékelméletét azért nevezi pszichologista jellegűnek, mert az emberi lélekhez köti az értékelismerést, ugyanúgy ítélkezhetik Spranger rendszeréről is, mert szerinté is az élményben van az értéktan kérdésfeltevésének egyetlen jogosult területe.⁸³

Megegyezik a két filozófus álláspontja abban is, hogy az értékek ranglétrájának mértékét a szellemiségben találják.

⁸¹ Pauler Á.: Bevezetés a filozófiába. 2. kiadás, 314—5. l.

⁸² Spranger: Lebensformen: 133. l., Böhm: Az ember és világa. III. kt. 220, 234. s. köv. l., IV. kt. 20. stb.

⁸³ Lebensformen. 313. l. jegyzet: „... Völlig jenseits alles Erlebens, aber hätte die Vergleichung der Werte keinen Sinn.“ Csak azt kellene még hozzátenni, hogy az érték maga sem.

Spranger *Lebensformen* c. főművének külön fejezete foglalkozik az értékek rangsorának kérdésével,⁸⁴ és arra az eredményre jut, hogy a legmagasabbnak megállapított vallási és a legalacsonyabb gazdasági érték között a többi elhelyezése attól függ, hogy az illető értékíránynak megfelelő életforma mennyiben járul hozzá a tér, idő és anyag korlátainak legyőzéséhez.⁸⁵ Vagyis a szellemiség az érték mértéke. Amelyik értékfajban tisztábban érvényesül a szellemiség, az magasabb rendű. Ezzel az eredménnyel teljesen összhangzik Böhm felfogása: az érték ideális, egyetlen mértéke a szellemiség.⁸⁶ Legfőbb érték nála a szabadság.⁸⁷ Igazi érték, az önérték csakis szellemi lehet szerinté, amit a legnemesebb mértékkel: az öntudatos intelligenciával mérhetünk.⁸⁸

Megegyeznek abban is, hogy egyformán hangsúlyozzák az emberi alkotásban az érték döntő szerepét. Spranger egész lélektani rendszere e felfogásra épül. Élményformáit a bennük érvényre jutó uralkodó értékfaj szerint alapozza meg. Böhm rendszerében is az alkotáson van a hangsúly. Ezt pedig épen az értékelmélet hivatott szabályozni. Igen fontos az összevetés szempontjából az a kijelentése, hogy az alkotások struktúrája szerint alakul az érték különböző faja.⁸⁹ Mások a fiziológiai funkciók és mások a szellemi funkciók értékei. Azért oly fontos Böhm e nyilatkozata, mert annak a meglátása van benne, hogy az értékek különböző fajai különböző szellemi tevékenységeket tesznek fel, mint létesítő tevékenységeket. Ez teljesen egyezik Spranger alapfelfogásával és kiindulásával. Tehát az értékek világa a kultúra világa. Azért keresi az ember a kultúralis tevékenységeiben az értékfajok jellegzetes vonásait Spranger. Böhm a maga értéktanában nem ezt veszi kiindulásul, hanem az értékélmény gyökerét kutatja fel, az élv szerepét határozza meg, (az élv mint értékre mutató jelentős), az erre alapuló mérkőzésben és a mérkőzés alapján megszülető becslő ítéletben keresi a tovább vezető szálakat, hogy aztán az érté-

⁸⁴ Die Rangordnung der Werte. 312–340. l.

⁸⁵ U. o. 318.

⁸⁶ Az ember és világa. III. kt. 178. és köv. l.

⁸⁷ Az ember és világa. IV. kt. 28. l.

⁸⁸ Az ember és világa. III. kt. 289. l.

⁸⁹ U. o. 7. l.

kelés különböző fokozatait az öntudat reflexziófokozataira építse fel. E szerint a fiziológiai ösztönéletnek megfelel a hedonikus értékelés, a gyönyör, az ismeretnek a haszon világa, végül a tiszta ész, a nemes intelligencia az önértékek országába vezet. Hogy azonban az így megtalált élményfajok és értékfajok különböző szellemi tevékenységekre épülnek, az még világosabban érthető és nyilvánvaló Böhm fentebb idézett kijelentéséből. Ez pedig alkotásának a Sprangeréhez való rokonsága szempontjából igen nevezetes.

A még apróbb részletekkel szaporítható egyezések mellett nem hűnyhatunk szemet a két filozófus értékelméletének különbségei előtt sem. Nem is kell, mert nem célunk mindenáron bebizonyítani a teljes összhangot, teljes szellemi összetartozásukat, amit különben a felsorolt egyezések amúgy is szembetűnően mutatnak, hanem értékelméletük különbségeinek tisztázásával magának az értékfilozófiának néhány jelentős kérdését segíthetünk helyes irányba terelni. A két rendszer összevetése igen alkalmas arra, hogy ösztönzéseket adjon fontos problémák vizsgálatára. Ez lesz feladatunk a következőkben, amikor a szétágazó vonalakat kutatjuk fel a két bölcselő értékrendszerében.

Legfeltűnőbb különbség köztük, hogy eltérő értéksorozatot állítanak fel. Böhm élv-, haszon- és ideális értékekről beszél. Az ideális, nemességi érték három ága a logikai, etikai és esztétikai érték. Spranger pedig hat alapvető értékírányt vesz fel főművében, közülük négy elsődleges, mert az egyéni élettel függ össze: a gazdasági, teoretikus, esztétikai és valósi érték, kettő pedig a társas élettel kapcsolódó másodlagos értékfaj: a szociális és politikai érték. Ezeket az értékfajokat, kivált a rájuk alapozódó élményfajokat aztán egymás mellé állítja, és olyanformán keresi köztük később a rangkülönbséget, amint Böhm is próbálja a logikai, etikai és esztétikai érték viszonyát egymáshoz megállapítani. Sprangernél ez a rangsor-megállapítás azzal az eredménnyel jár, hogy legalacsonyabbnak derül ki a gazdasági érték, legmagasabbnak a szentséges. A többiek szellemiségük foka szerint következnek, hogy mennyire szabadítnak fel a tér, idő és anyag korlátaiból. Rickert félreismerhetetlen befolyása alatt egy szintre esnek Sprangernél e mérték szerint az elméleti és esztétikai értékek, mert

amennyire felülmúlja a teoretikus érték az esztétikait egyetemességben, annyira felülmár ad emez ama felett intenzitásában. Az elméleti tevékenység felszabadít az egyediség korlátaiból, de viszont áldozatul esik benne a dolgok sokszínűsége:

„Hjah, szürke minden elmélet, barátom,
De zöld az élet arany fája!“

(Goethe, Faust. Dóczy L. ford. Bp. 1873.)

Az esztétikai elmerülés eggyé olvaszt a tárggyal, de ez a tárgy a valóság kicsiny metszete. Vagyis az esztétikai tevékenység mélyebb, csak hogy a valóság korlátozott darabjára vonatkozik, míg az elméleti általános, tehát végtelen, de intenzitásában korlátolt. Hasonlóképen egy szinten vannak a szociális és politikai javak: Amíg a szeretetben meghódolunk a másik fél értékei előtt, s magunkat azok szolgálatába állítjuk, esetleg saját értékeinket feláldozzuk, addig a politikai hatalom saját értékrendszerét akarja rákényszeríteni a másakra, embertársára vagy a társadalomra.

Szembetűnő, és a Spranger elleni kritika eléggé hangsúlyozta, hogy először is kimarad ebből az értéksorozatból az erkölcsi érték. Erre nézve nem eléggé végleges jellegű Spranger állásfoglalása. *Lebensformen* c. munkájának *Etikai következmények* c. része⁹⁰ hosszasan foglalkozik az értékélet erkölcsi következményeivel, s így az erkölcsi érték kérdésével is. Több helyen beszél ő is erkölcsi értékekről,⁹¹ bennük a személyi élet legmagasabb rendű értelmét látja,⁹² e szerint mintegy külön önálló értéknek tekinti az erkölcsi értékeket, azonban alapul mégis azt a felfogást teszi főművében, hogy az erkölcsiség nem jelent külön értékterületet, hanem csak az értékek rendezője.⁹³ Olyan életforma, mely minden értékterületen érvényesülhet.⁹⁴ Az etikai probléma épen az szerinte, hogy különböző értékirányok küszködnek az emberben, és hogy ezek

⁹⁰ *Lebensformen*. 3. Abschnitt: Folgerungen für die Ethik. 279—354. l.

⁹¹ U. o. 290., 317. l. Az ifjúkor lélektana. 22. l., 165. l.

⁹² U. o. 22. l.

⁹³ *Lebensformen*. 280. l.

⁹⁴ U. o. 279. l.

közül melyiknek adja a lélek az elsőséget.⁹⁵ Az ember erkölcsiségét a benne uralkodó értékfaj szabja meg. Természetesen ez nem jelenti egyetlen értékfaj egyeduralmát a többi felett a többi teljes kiszorításával olyan formán, hogy pl. a gazdasági emberre csak a haszonérték parancsszava volna irányadó, hiszen ha egyetlen érték zsarnoksága rendezné erkölcsiségünket, akkor nagyon is csonka lenne etoszunk. Hanem azt jelenti ez, hogy amint a különböző életformákban egy vezető értékirány mellett, ahhoz viszonyítva érvényesülnek a többiek is, éppúgy erkölcsiségünket is alapjában meghatározza egy uralkodó érték, amelyet a többi színez. Épen ezért, mert az erkölcsi állásfoglalás mindig valamely értékirány győzelmét jelenti a többi felett, nem ismerhető el Spranger szerint az erkölcsiség külön értékterületnek.

Itt kétségtelenné válik a megoldás kuszáltsága. Saját alapelveivel kerül itt Spranger ellenmondásba. Az életformák megállapítása úgy történt saját előadása szerint, hogy bizonyos újplatonikus látással azt az elvet alkalmazta, hogy minden életaktusban minden alapvető értékiránynak, illetve élményfajnak valamilyen módon benne kell foglaltatnia. Így hámozza ki a különböző kulturális megnyilvánulásokból az erősebben kidomborodó, mintegy vezérmotívum szerint az elméleti, esztétikai, gazdasági, vallásos, szociális és politikai élményformákat. Mindegyiknek alapja a megfelelő értékfaj. Ez alapon rajzolja meg aztán híres típusait, az elméleti, a gazdasági, a művészi, vallásos, szociális és politikai embertípust. Már most mindegyik típus vizsgálatánál tekintetbe veszi és külön felrajzolja azokat a vonásokat, amelyek mutatják, hogy az uralkodó értékirány mellett a többi miképen nyilatkozik az adott típusnál. Más az elméleti ember esztétikai látása, mint pl. a gazdasági emberé. Ha azonban az egyes értékfajok így átnyúlnak egymásba, — ami nem is vitás, — viszont az erkölcsiségről azt állapítja meg, hogy nem más, mint az összes értékek rendezője egy-egy uralkodó értékfaj vezetése alatt: akkor az alapelv értelmében épen hogy fel kellett volna vennie a külön önálló etikai életformát is. Hiszen nagyszerűen meg is rajzolja a különböző típusok erkölcsiségét, vagyis azt, hogyan visel-

⁹⁵ U. o. 284. l.

kednek típusai az erkölcsi érték területén.⁹⁶ Ennek az előadása teljesen megfelel az egyes típusok rajzánál mindenütt megtalálható ama részeknek, ahol a főiránynak a többi értékírányval való érintkezési módját ecseteli. Csak mintegy az első lépés hiányzik itt: t. i. az alapirány, az erkölcsi típus felvázolása.

Bizonyos mértékig meglepő, hogy még itt is találunk némi egyezést Spranger és Böhm felfogása között. Böhm filozófiájában is találunk olyan mozzanatokat, amelyek a mellett látszanak szólni, mintha ő sem tulajdonított volna önállóságot az erkölcsi értéknek. Különösen kidomborodik ez a beállítás az erkölcsi érték tanának kifejtésénél, ahol az értékfajokat tárgyalja és csoportosítja.⁹⁷ Itt arra az eredményre jut Böhm, hogy igaz, szép és jó közül a két első az intellektuális, tehát önérték két faja, a jó magában véve „nem külön faja az értéknek, hanem csak az intellektuális érték legmagasabb foka”.⁹⁸ Csak az értelmi és esztétikai érték fixirozható külön. Az intellektuális: logikai érték tisztán értelmi, az esztétikai érték pedig értelmi és érzéki elemekből áll. A morális csak az intellektuális érték egyik faja. És pedig a legértékesebbre vonatkozik. Így aztán az érték felosztásánál igaz és jó együttvéve az intellektuális érték neve alatt egy sorban áll az esztétikai értékkel. E felosztás mégsem szünteti meg az erkölcsi érték különállását, habár az intellektuális érték egyik alfajává súlyosítja. Értéktanában is találunk olyan fejtegetéseket, melyek szerint a jó csak az igaznak projekciófórmája.⁹⁹ Az igaz és szép összefüggésének fejtegetésénél pedig azt mondja Böhm, hogy a dolgok vagy logikai tartalmuk vagy esztétikai alakjuk szerint értékesek, igazak vagy szépek. Itt már világossá lesz Böhm felfogása e kérdésben. Mindezek csak azt jelentik, amit Böhm ki is fejez, hogy ugyanaz a valóság lehet igaz, szép és jó: t. i. a szellemiség, a logosz.¹⁰⁰ A tartalom ugyanaz, csak a megjelenési forma más és más: igaznál az ellenmondás nélküli értelmi alkat, szépnél a megjelenési forma bizonyos kialakulása, jónál az önelhatározó akarat nyilatkozása.¹⁰¹

⁹⁶ Lebensformen. 288. s. köv. l.

⁹⁷ Az ember és világa. V. kt. 109—110. l.

⁹⁸ U. o. 109. l.

⁹⁹ Az ember és világa. III. kt. 312.

¹⁰⁰ U. o. 311. l.

¹⁰¹ U. o. 308. l.

Kétségtelen, hogy ezek a megjegyzések csak arra mutatnak, hogy a jó, az erkölcsi érték szorosabban összefügg az igazzal, mint a széppel. A cselekvésben, elhatározásban megvalósuló igaz az erkölcsi érték. De világért sem gondol Böhm arra, hogy a jó nem önálló érték. Ellenmondana ennek egész értékfilozófiája, mely a három ideális érték legmagasabbrendűségének igazolásában tetőződik. Igaz, szép és jó egyenrangú legfőbb értékek, melyek közt kereshető és található is fokozatosság, de már nem abban a lefokozó értelemben, amint a hedonisztikus, utilitárisztikus és nemességi értékelés közt Böhm kimutatja. Jó, igaz és szép egyenrangúságának bizonyossága Böhm rendszerében az is, hogy az axiológia általános alapvetése mellett logika, etika és esztétika a részleges értéktudományok. A logikai érték tanát ki is dolgozta, az etikai és esztétikai érték kidolgozása befejezetlenül maradt jegyzeteiben. A három alapérték függetlenségét, egymásból levezethetetlen voltát, egymással való összetéveszthetetlenségét Böhm Axiológiája befejező gondolataiban részletesen igazolja. Tehát álláspontja lényegében mégis eltér Spranger azon véleményétől, hogy az erkölcsi érték nem külön értékfaj. Ezt Böhm filozófiája alapján nem lehet állítani.

Semmi kétség nincs az iránt, hogy az etikai állásfoglalás és értékrendszer alapelveileg más, mint akár az elméleti, akár az esztétikai stb. Erkölcsi értéke lehet valamely cselekedetnek teljesen függetlenül attól, hogy elegáns, ízléses volt-e a végrehajtás, vagy volt-e hatalma az illetőnek, s érvényesült-e (politikai értelemben), vagy hogy tudós ember volt-e vagy tudatlan. Megfordítva: igen tetszetős két cselekedet közül lehet az egyik mélyen etikus lélek esztétikai külsőben való megnyilatkozása, a másik merőben nélkülözheti az erkölcsi értékességet.

A különböző értékfajok összeütközése adott esetben képezhet etikai problémát, de nem ez magában az *etikai probléma*. Hogy a konfliktusban rejlik a specifikus etikai élmény lényege, azt Böhm is így tanítja. Megrázó szavakkal tudja festeni az erkölcsi összeütközés fenségét,¹⁰² ezt a belső harcot szerinte az én egésze, az öntudat vívja a parciális vágy törekvésével. A kérdés tehát az: felébe tud-e emelkedni az öntudatos intel-

¹⁰² Az ember és világa. III. kt. 322—23. l.

ligencia valamely részfunkciója követelkezésének, vagy elbukik vele szemben. Az etikai konfliktusban önértékek harcát látja Böhm is. Nincs semmi ellenvetés azzal szemben, hogy a különböző értékfajok is szembekerülhetnek az emberben. Köztük a döntés erkölcsi jellegű. Azonban nem ez a primér erkölcsi probléma. Nem az a főkérdés, hogy a szépség vagy a tudomány követelményét elégítem-e ki, hanem mindenek előtt az az etikai probléma, hogy bármely értékterületen az igazi érték mellett foglaljak állást, és azt juttassam életemben diadalra. (Ezt a felfogást támogatja Böhm előadása arról, hogy az ideál kötelez minden értékterületen.¹⁰³) Ez pedig egészen más élmény, mint a tudós elméleti munkája vagy a művészi szemlélet. A tudóst munkájában vezetnie kell az igazság szempontjának. Ha azonban tudatosan más szempontot enged érvényesülni kutatásában, akkor a maga területén az erkölcsi követelményt megtagadta. Ez azonban már nem pusztán elméleti tevékenység, hanem erkölcsi állásfoglalás. Egészen más a tudományos kutatás élménytartalma, mint az etikai állásfoglalás izzó levegője. Ez okoknál fogva méltán sürgethető az erkölcsi érték különválasztása és a többi önértékkel való egyenrangúsítása Sprangerrel szemben.

Másfelől kétségtelenül az erkölcsi érték alá tartozik a politikai és a szociális érték is. A politikai tett is csak egyik faja a tett általános kategóriájának, az etika magasabb egységének s épen így a szociális magatartás is. Az a körülmény, hogy a politika mai formájában nem érvényesülnek minden vonalon az etikai követelmények, nem mond ellent e megállapításunknak, csak azt jelenti, hogy a politikai életet még nem sikerült etikailag organizálni. Tehát a Spranger rendszerében különálló politikai és szociális értékterület és élményfaj voltaképpen nem önálló értékfajon alapszik, hanem az etikai érték megítélése alá tartozik. Az etikai értéknek másodlagos szemponttá leszorítása Sprangernél ugyanakkor, amikor nyilvánvalóan másodlagos értékterületeket önálló értékekké emel, az értékrendszer bizonyos egyenetlenségére mutat.

Igaz ugyan, hogy Spranger maga is nevezi másodlagos

¹⁰³ U. o. 95. § (309. és köv. l.) és 103. § (330. és köv. l.).

értékeknek a szociális és politikai értékeket,¹⁰⁴ de mégis külön önálló értékfajjá teszi azáltal, hogy általuk épen olyan független életformákat statuál, mint az esztétikai és elméleti értékfajok által. A politikai és szociális életformát a többivel teljesen egyenrangú életforma módjára tárgyalja, mint külön strukturájú életterületeket. A másodlagos jelleget nem is a mi szempontunkból tulajdonítja nekik, hanem inkább csak az individuális élményformákkal szemben.¹⁰⁵ Másfelől határozottan kiemeli, hogy a hatalom és a szeretet önmagában is értékesek, más értékre való vonatkozás nélkül is. Ezt mindkét élményformáról bizonyítja. Ez a fogalmazás nem elég határozott és pontos. Valóban lehet értékes a hatalom és a szeretet, de nem külön értékfaj. Az a kérdés, hogy milyen érték rejlik bennük: élvezeti, haszon vagy ideális érték. Hatalmamat és szeretetemet irányíthatom bármely értékfaj szolgálatára. Szerethetek valakit, mert élvezetemet szolgálja, mert hasznos számomra, vagy mert benne felsőbb rendű értékek hordozóját látom.

Hasonlóképen vita tárgya, hogy a vallási életmegnyilvánulásokban Spranger ismét új értékfajt lát a német értékelmélet álláspontjának megfelelően, t. i. a szentségest. (Windelband, Rickert). Böhm felfogása szerint a szentséges nem külön értékfaj, hanem minden érték teljessége, tökéletessége.¹⁰⁶ A szentséges a tökéletes értékek összessége. Nem külön minőség. Spranger a vallási élményben a legfőbb totális értékélmény megélését látja. Tehát ő sem állít fel mintegy külön értéket, de az élményformát mégis elválasztja a többiektől. Minthogy pedig életformáinak szétagolása épen az alapjukul szolgáló speciális érték szerint történik, ebből az következik, hogy a szentségesben épen úgy külön értékfajt lát, mint a politikai hatalomban vagy a szeretetben. A vallási életforma főtörekvésének azt tartja, hogy magatartásomnak mindig a lehető legmagasabb értéket adjam.¹⁰⁷ Életem összértékére való vonatkoztatás a lényege. Ez a totális értelem pedig az erkölcsi értékben áll előttünk. Így kapcsolja össze Spranger a vallási és erkölcsi érté-

¹⁰⁴ Lebensformen. 66—67. l.

¹⁰⁵ U. o. 60. és köv. l., 212. és köv. l., 193. és köv. l.

¹⁰⁶ Az ember és világa. IV. kt. 64—5. l.

¹⁰⁷ Lebensformen. 317. l.

ket és élményformát. Voltaképen tehát itt nincs szó gyökeres és határozott eltérésről, a vallásos életben a legfőbb érték: a tökéletesség iránti hódolat és az általa irányított életre való törekvés jelentkezik. A szentséges imádata a benne tündöklő értékek tökéletességének megközelítésére bír. Hogy ezt az imádatot egy külön érték váltja-e ki belőlem, vagy az értéktel-jesség, az az életforma élménytartalmára nem bír elsőrendű fontossággal. Bizonyos, hogy a szentséges megélése különbö-zik pl. a tudományos kutatás vagy az esztétikai szemlélet él-ményétől. Ez még azonban nem elég bizonyosság arra, hogy kü-lön érték is a szentséges. Láttuk, hogy Spranger a politikai hatalomban és a szociális magatartásban is önálló értéket fede-zett fel, pedig csak politikai és szociális életformáról beszél-hetünk teljesen külön politikai és szociális érték nélkül. Kér-dés, nem ez az eset forog-e fenn a szentségest illetőleg is.

Hogy a haszonérték számára szintén külön életformát alapoz Spranger, a gazdasági életformát, ez már nem kifogá-solható Böhm zárt értékrendszere szempontjából sem. Mint alacsonyabb rendű értékfajt, Böhm is felveszi a haszonértéket. S bár Spranger a haszonértéken alapuló életformát egyenrangú, önálló jelleggel állítja a többi öt mellé, maga is tisztán látja, hogy a haszon nem önérték, de azt is, hogy felette áll a kelle-mesnek.¹⁰⁸ Benne már a pillanatnyi érzelmi hangulaton túl ob-jektív viszonyok ismerete, relációk számítása a döntő. A hasz-nossági ítélet tehát racionális, amint azt Böhm is tanítja. A has-zon azonban csak eszközi értékű, nem végső érték.¹⁰⁹ Végső érték csak akkor lenne, ha az élet önmagában volna végső ér-ték, de az önfenntartás nem az.¹¹⁰ Ezért a haszonérték saját etikai méltóságú értékekre mutat, és csak azokból sugárzik vissza a gazdasági értékre is az etikai jelleg. Vagyis a haszon-nak magasabb rendű értékeség ad igazi értéket. Az értékek rangsorának megállapításánál is legalacsonyabbra helyezi Spranger a haszonértéket, mert az másnak szolgál.¹¹¹ Mindez

¹⁰⁸ U. o. 156. l.

¹⁰⁹ U. o. 289. l.

¹¹⁰ U. o. 290. l.

¹¹¹ U. o. 317. l.

teljesen fedi Böhm felfogását a haszonértékről, melynek külön szakaszt szán értéktanában, és szerényen kifejezi sajnálkozását, hogy nem tárgyalhatja még alaposabban a haszonérték egész területét.¹¹² Ez érthető nála, mert hiszen a régebbi értékelméletek épen a haszonértékből indultak ki, és ezzel foglalkoztak részletesen, az utilitarizmus teljesen kifejlett tanrendszere volt, míg az igazi ideális értékek rendszere háttérbe szorult. Ezért Böhmnek inkább az önértékek tanát kellett részletesebben kidolgoznia.

A felhozottak mind oda vezetnek, hogy a Spranger pszichológiájának alapjául szolgáló értékrendszerben hiányzik az ellenmondásnélküliség, és ezért ingadozó.

Bíráloi közül különösen Utitz mutatott rá élesen arra, hogy Spranger 6 életformája, alaptípusa tetszés szerint szaporítható és csökkenthető a szerint, hogy csak egyszerű típusokat veszünk-e fel, vagy pedig keveréktípusokat is. Azt ajánlja ezért Utitz, hogy külön kellene választani a formális és materiális értékeket és élményfajokat. Szerinte úgy sem meríti ki az életet ez a hat alaptípus.¹¹³ Van, aki ingadozik két érték-irány között. Ezért Spranger is felveszi a keveréktípusok lehetőségét, sőt egy párat be is mutat, pl. a jogászt, a pedagógust, a technikust. Utitz kritikájában az jelentős számunkra, hogy hiányzik Sprangernél az a félreérthetetlen, elvitathatatlan kritérium, amely az egyes értékosztályokat elválasztaná egymástól. Az érték és az értékfajok alapkérdései tisztázatlanok. Spranger értékrendszerének hiányai a német értékfilozófia fogatkozásaira engednek következtetni, amennyiben Spranger e tekintetben teljesen a német értékelmélet tanítványa. Windelband, Rickert eredményeire épít főleg, s nem az érték fogalmának vizsgálatából indul el, hanem a kultúrában Windelbanddal az értékek termőtalaját látva, az ember kulturális tevékenységeiben keresi azokat a specifikus szétválasztó szálakat, amelyek alapján a különböző életformákat elkülönítheti. Saját kifejezése szerint idealizáló és izoláló szemlélettel fejtette ki az ember élményeiből a különböző élményfajokat. Fő szempontja

¹¹² Az ember és világa. III. kt. 249. l.

¹¹³ Emil Utitz: Charakterologie. Charlottenburg, 1925. 129. és köv. l.

az volt, hogy a felállítandó értékfajok a teljes emberi élményvilág megértésére épen elégségesek és szükségesek legyenek.¹¹⁴ Nem lehet tagadni, hogy a felsorolt hat élménytípus belső strukturájának jellemzése oly mértékben sikerült Sprangernek, hogy összetévészítésük nem lehetséges. Itt csak az a kérdés, hogy ezekben az életformákban különálló értékfajok gyökereznek-e, vagy pedig az úgy vélt egyszerű alkat is komplex terület az érték szempontjából. Másik kérdés pedig, hogy nem hiányzik-e közülük olyan életforma, amely a valóságban külön értéken alapszik. Itt jön számításba első sorban az etikai érték. Voltak azonban, akik az ösztönéleten alapuló primitív emberi életet már az ösztönből megérthetőnek tartották, vagyis akik kb. a hedonizmus értékelésének megfelelő életforma felállítását is jogosnak vélték.¹¹⁵ Sprangerben is felmerül az a gondolat, hogy talán több értékfaj és megfelelő életforma is felvehető volna. Így latolgatja a külön vitális életforma különállásának kérdését,¹¹⁶ amelyet Bergson, Scheler és Simmel is sürgetnek. Nem is foglal véglegesen állást ebben a kérdésben, ha nem is veszi fel életformái közé a vitális típust.

A fentiekből az tűnik ki, hogy a Spranger kulturfilozófiai lélektanában rejlő értékrendszer hiányai voltaképpen a korabeli német értékfilozófia hiányosságait tükrözik. Spranger rendszerében tehát a mai német értékelméletet vetjük össze Böhm átgondolt és szerves egészet alkotó értéktanával. Az eredmény az, hogy bár sokszor részletekig menő egyezéseket találunk, mégis lényeges különbség állapítható meg főleg rendszeresség és átgondoltság tekintetében. E téren Böhm fölénye kétségtelen.

Értékelméletében a magyar filozófus ma is időszerű, mélységében, tudományos alaposságában felül nem mult alkotással ajándékozta meg a magyar tudományosságot. Épen az idegen értékelméletekkel való összehasonlításból tűnik ki szellemének, alkotásának igazi nagy becse. Ezt az eredményt pe-

¹¹⁴ Lebensformen. 32. l.

¹¹⁵ Pl. Heicke H.: Der Strukturbegriff als methodischer Grundbegriff einer geisteswissenschaftlichen Psychologie bei Dilthey und Spranger. Osterwieck, 1928.

¹¹⁶ Lebensformen. 357. és köv. l.

dig annak köszönheti, mert leszállott az érték problémakörének mélyéig. Kiindulva az értékelésre és értékre vonatkozó addigi szórványos vizsgálódások kritikájából, a maga szigorúan spekulatív fejtegetéseivel kétségtelenül kimutatta a szubjektív érzésen alapuló értékelés ingatagságát, megbízhatatlanságát. Félreérthetetlenül és végérvényesen tisztázta az érzés szerepét az értékelésben, amennyiben előadása szerint az érzés csak index, mutató szerepét tölti be. Rávezet az értékre, de értékelni nem képes. Nem is maga az érték az élv, mert ha az volna, akkor mérni kellene vele az értéket, már pedig maga is más mértékre szorul. Köztudomásulag vannak nemes és nemtelen élvezetek. Az élvnek az érték mérésére való alkalmatlanságát és minden érték alapjául vételének helytelenségét világosan bebizonyította. Hogy a különböző értékfajok, az élv-, haszn- és az ideális önérték, hogyan felelnek meg az emberi öntudat egymásra rétegeződő refleksziófokainak: a fiziológiai ösztönéletnek (élvérték), a viszonyító értelemnek (hasznérték) és a dolgok lényegét meglátó észnek, a szellemiségnek (ideális önérték): ez is Böhm mélyreható fejtegetéseinek tökéletes eredménye. Így válik el egymástól lépcsőfokilag az élv- és hasznérték, továbbá a hasznérték és az ideális önérték. Az értéket magát a dolgok jelentőségében határozza meg. E jelentőség csakis szellemi lehet. Ezért a dolgok értékességének mértéke a tiszta szellemiség. Ez egyáltalán nem jelent szolipszizmust, amint az ú. n. objektív értékrendszerek hívei állítják, hiszen nagyon hangsúlyozottan kiemeli Böhm értéktanában, hogy a dolgok értékét az emberi lélek nem teremti, csak fel- és elismeri. A dolgokban önmagukban rejlnek az értékesség vonása, azt önkényesen nem változtathatom meg. Másfelől, — és ez megfellebbezhetetlen igazság, — kívülről semmi sem származhatik az emberi lélekben. Ezért csak annyi értéket láthatunk meg az önmagukban értékes tárgyakban, amennyi értékelismerés lehetősége bennünk megvan. Vagyis: nem maga az érték relatív, hanem relatív a mi tényleges értékelésünk, mert szellemi fejlettségünk fokától függ.

Ezzel nem tagadja Böhm az objektív értékeket, sőt ellenkezőleg óvatosan vigyáz arra, hogy az érték ne az egyéni önkénynek legyen kiszolgáltatva, hiszen, ha így látná, mi sem volna könnyebb, mint az élvezetben felmutatni a dolgok mér-

tékét. Ez a legszubjektívebb értékrendszer volna. Amikor azonban a mindenütt egyforma szellemiségben mutatja fel az igazi értéket és az igazi értékmérőt, akkor az értékek objektivitását minden egyéni önkénnytől függetleníttette. Relativizmusával csak arra a tapasztalati tényre mutat rá, amit különben Spranger is épen úgy vall, és ami nem is tagadható, hogy t. i. az objektív értékek világából mi csak egy részletet ismerünk meg, amennyire értékdiszpozíciónk, lelki fejlettségünk, sorsunk képessé tesz. Ennek a kimondása pedig épen az objektív értékek gondolatának megmentéséért egyenesen szükséges, mert ha ezt nem mondanánk, akkor vethetné ellen az örök relativizmus, hogy nem lehet objektív, abszolút értékről beszélni, mert az emberiség értékelése nagyon relatív.

Természetes, hogy Böhm sem oldotta meg az értékelés összes kérdéseit. Korán bekövetkezett halála miatt a részleges értéktanok közül csak a logikai érték tanát dolgozta ki. Az erkölcsi és esztétikai érték tana csak hátrahagyott irataiból állítható össze. A német értékelmélettel való egybevetésből legnagyobb hiányosságának az alapértékek elágazásának kérdése, a német értékfilozófiában önálló értékfajnak minősített valási stb. értékek különállásának, a három önértékhez való viszonyának problémája tűnik fel kivált lélektani vonatkozásban. Úgy tetszik, hogy az élet teljessége nehezen szorítható be a Böhm zárt értékrendszerébe. Azonban az érték lényegére vonatkozó megoldása, a lényeg és érték közös gyökerének feltárása, a különböző értékelések szigorú különválasztása, az élvezeti, haszon- és ideális értékelés alapelvének filozófiai megalapozása, a szellemiségben az ontológia és axiológia közös alapjának felfedezése, az érték szellemi minőségének tisztázása szilárd alapot biztosít a további értékkutatás számára.

Még ha el is fogadnánk Pauler megállapítását, aki Böhmnek egyébként általa is rendkívül értékelt rendszerét az ontológiai és az axiológiai szempont összevegyítésével vádolja, minthogy Böhm végül is a szellemben, tehát létező valóságban látja az értéket, míg Pauler az érvényesség világát élesen el akarja választani a létezők világától: azonban kétségtelen, hogy a további értékelméleti eszmélkedés nem nélkülözheti Böhm nagyszerű eredményeit. A további értékkutatás útja épen az abszolút érték fennállási módjának, az érvényességnek, valamint az objektív

értékvilág és az emberi lélek kapcsolatának vizsgálatára irányulhat, és esetleg kibővítheti Böhm értékskáláját a német szellemtörténeti kutatás által felderített egyéb értékek elhelyezésével, azáltal, hogy a másodlagos értékek sorát az elsődleges értékekkel kapcsolatba hozza, és a rendszert egységes alapelvekből kifejti. Böhm egységes rendszerét lehet tovább fejleszteni, részleteiben kidolgozni, de veszteség nélkül mellőzni az értékfilozófiában igen nehéz, majdnem lehetetlen. Ezért volna nagy jelentősége, ha legalább az axiológiát a nemzetközi tudományos élettel megismertetnék, számára hozzáférhetővé tennék.

III.

A lélektan és értékelmélet körében kimutatható rokon vonások mellett a két filozófus ismeretelméleti és általános filozófiai alapelveiben is találunk érintkező pontokat. Az aprólékos részletekben is fellelhető egyezések mellőzésével a megértés, az objektív szellem, az érvényesség garanciája és az intuíció szerepe azok a nagyobb fontosságú problémakörök, amelyekre nézve felfogásukat szembeállítom. Ezek ugyanis döntő szerepet játszanak mindkettőjük, de kivált Spranger rendszerében, de általában ezekben a fundamentális kérdésekben többé kevésbé állást kell foglalnia valamiképpen minden gondolkodónak. A filozófiai kutatás minden időben foglalkozott velük, de ma különös aktualitásuk van, a modern bölcsélet nagy szeretettel fordítja feléjük érdeklődését. Az előzmények után nem meglepő, ha itt is sok egyezést találunk Böhm és Spranger között, de eltéréseiknek filozófiai gyökerei is itt kezdenek már jobban előtűnedezni.

A szellemtudomány és természettudomány szigorú kettéválasztásával és a szellemtudományok öneszmélésével kapcsolatos az az ismeretelméleti törekvés, amely a kétféle tudományban a megismerés természetét is specializálni akarja. Sajátságos, de érthető, hogy éppen a szellemtudomány szorult és szorul még ma is e téren alaposabb megfontolásokra. A természettudományi megismerés elméleti alapjait előbb sikerült felderíteni és jórészt megnyugtatóan tisztázni az emberi gondolkodásnak. Ez kölcsönösen összefügg a természettudományok újkori fejlődésével és a XIX. században elért felvirágzásával. Mintha az aristotelesi logika egyenesen a természettudományok számára készült volna, úgy érzik a ma szárnyra kapó szellemtudományok, hogy számukra ez nem ad biztos

és célravezető módszert. A szellemtudományok lázadásának a természettudományok egyeduralkodása, zsarnoksága ellen az volt tehát az első pozitív következménye, hogy kiváló elmék módszertanilag is igyekeztek különválasztani a természettudománytól a szellemtudományt, amelynek számára külön ismeretelméleti alapokat is kerestek.

Windelband állította először mereven szembe a tudomány e két alaptípusát, mint értékmentes és értékre vonatkoztatott ismeretrendszert. Dilthey történetfilozófiájában is az a törekvés nyilvánul meg, hogy a történelmi megismerés sajátosságait elkülönítse a természettudományi módszertől, mely szerint a történelemben nem vezet célra. Általánossá vált a Kant hatása alatt megizmosodó új-idealizmusban is a magyarázat (Erklären) és megértés (Verstehen) éles elkülönítése és szembeállítás. A természet tárgyainak viszonyát magyarázza a tudomány, a szellem jelenségeit pedig megérti. Különösen a történelmi tudományokban vált fontossá és jelentőssé a történelmi megértés módjának kutatása. Dilthey, a nagy német történetfilozófus egy pár nagyszerű mintát ajándékozott a világnak a történelmi megértés módszerére. Különösen sikerült a XVI. és XIX. sz. élménymódjának tipikus ábrázolása mély beleélésen alapuló igazi megértés útján.¹¹⁷ Hegel nyomán az embert csak a történelemből tartja megérthetőnek. Az életet is csak itt ragadhatjuk meg a tudomány eszközeivel. A történelmi megértés gyakorlati útkeresése mellett igyekezett kidolgozni ennek metodikáját is. Nagy szerepet szán az átélésnek. E nélkül nem lehet behatolni elmúlt korok embereinek és intézményeinek szellemébe. Innen jut aztán a lélektani megértés gondolatához. Természetes, hogy kitűnő tanítványa, Spranger is a történelmi megértést veszi kiindulásul a maga ismeretelméleti fejtegetéseiben, melyekkel a megértést a pszichológia alapvető eljárásává igyekszik tenni.¹¹⁸ De míg Dilthey még döntő szerepet juttat a megértés munkájában az átélésnek, az élménynek,

¹¹⁷ Gesammelte Schriften. II.—III. kt.

¹¹⁸ Lebensformen. 4. Abschnitt: Das Verstehen der geistigen Strukturen. 357—450. 1. Erklären und Verstehen. Schriften des VIII. internationalen Psychologenkongresses. 1926, Zur Theorie des Verstehens und zur geisteswissenschaftlichen Psychologie. Festschrift für Volkelt. München, 1918: Der gegenwärtige Stand stb. 36—46. 1.

ezért az egyes korok ábrázolásában hangsúlyozza a művészi megjelenítéssel érintkező vonásokat is, s valóban élménnyé válik számára és olvasói számára pl. a renaissance emberének élete, addig Spranger a megértés folyamatát meg akarja tisztítani ettől az irracionális elemtől, és lehetőleg teljesen elméleti feladattá akarja tenni.

Fínom elemzéssel fejti ki a történelmi és lélektani megértés rokonságát, összetartozását és módszerét. Az emberi lélek nemcsak a természeti világot tükrözi világképében, hanem legalább épen annyira vagy még sokkal inkább függ a kultúrától, annak különböző alakulataitól, amelyekkel olyan szoros viszonyban van, hogy tőlük függetlenül, önmagában meg sem érthető. A megértő lélektan nem darabolja fel a lelket értelem nélküli részecskékre, mert azokból újra felépíteni szerves összefüggésében nem lehet. Csak addig hatol le a lélektani elemzéssel, ameddig a lelki élet értelemmel teljes strukturákat mutat. A lélek legkisebb, értelemmel bíró jelenségei azok, amelyekben valamely objektív érték jelenik meg vagy mint élmény vagy mint aktus, tehát mint a felfogó vagy alkotó én funkciójának eredménye. Minden megértés ezért értékösszefüggésekre irányul, és mivel az értékek a történelemben realizálódnak, történelmi jellegű.

A lelki élmény tárgyától elvonatkoztatott egyéni minőségéhez semmiképen nem férhetünk hozzá. Csak a saját élményeinket ismerjük közvetlenül, de a más élménymódját lemásolni, utánózni nem tudjuk. Individuum est ineffabile. Ez azonban nem is lehet célunk, mert ha csak az utánéléssel akarnánk másokat megérteni, az oda vezetne, hogy mindenki csak azt és annyit értenénk meg, ami bennünk van, tehát a magunk lelkét vetítenők bele a megértendőbe. Ez téves útra vezetne. Bármennyire jutunk is különben a megértendő élményeinek ismeretében megjelenítő képzeletünkkel, a mások megértése az objektív szellem tárgyi közegein keresztül történik. A szellemi alkotások ugyanis három birodalomhoz tartoznak: az átélő alany lelki világához, a fizikai közeghez, amelybe kivetítődnek (szobor, festmény, arckifejezés, beszéd stb.) és végül az idő feletti ideális léthez, ami a kultúra fennállásának jellemző formája. A lélek is hozzá van kapcsolva, bele van ágyazva e három szférába, és a lelki megértésnek is át kell járnia ezt

a három régiót. A megértésnél tehát saját élményünk megfelelő elméleti módosításával hatolunk közel a megértendő élményéhez az objektív szellemi világba eső megnyilvánuláson keresztül. A megértés pedig azt jelenti, hogy sikerült a megértendőt az őt átfogó szellemi összefüggésbe mint szerves tényezőt beállítani. Tehát az emberi lelket csak az egyén felélt álló átfogó objektív összefüggésekből érthetjük meg.

A megértés természetéből következik, hogy annak eredménye, sikere függ első sorban a megértő történelmi adottságától és szellemi fejlettségétől, függ a mindenkori kultúra történelmi meghatározottságától, tehát az objektív szellem fejlődési fokától és végül a megértendő egyén személyi egységétől. A megértés eszköze azonban mindig az objektív szellem rész-szerű megnyilvánulása. Csak ezen keresztül juthatok a másik ember lelkéhez. Minthogy azt teljesen lemásolni élményeiben nem tudom, csak megközelíthetem az objektív szellem segítségével. Erre pedig annyiban vagyok képes, amennyire bennem az objektív szellem értékirányai elevenné válnak, amennyi élményképességem van az objektív szellem különböző értékfajai iránt. Ennélfogva a megértés eredménye sohasem lesz tisztán alanyi vagy tárgyi jellegű, vagyis nem juthat benne maradék nélkül érvényre a megértendő lelki alkata, mert élményei örökre idegenek maradnak számomra, de nem jut benne érvényre teljesen a megértő sem, ez nem is lehet cél, hanem a kettő küzdelméből egy semleges harmadik születik, amely már ismét alkotás ezért az objektív szellem birodalmához tartozik. Itt is kitűnik a megértés történelmi jellege. A megértés eredménye vég-eredményben tehát az objektív szellem teremtménye a megértő lelkén keresztül.¹¹⁹ Hegelre hivatkozik itt Spranger is, aki azt tanította, hogy a történelemben az objektív szellem valósul meg, a történelmi megértésben az objektív szellem dolgozza ki magát.

Ezekből következik, hogy bár a megértés csak személyi tevékenység lehet, alanytól függetlenül el sem gondolható, de a megértés szellemi munkája másfelől egyénfeletti jelentőségűvé emelkedik.¹²⁰ A megértésnél fontos szerepet játszik a

¹¹⁹ Lebensformen. 435. l.

¹²⁰ U. o. 433—434. l.

normatív szellem, tehát az értékelés is, mert megérteni valakit annyi, mint a szellem időben lefolyó jelenségeit az idő feletti örök értéktartalmakra visszavezetni. Ezért a megértésben magasabb fokú szellemi erők hordozójává kell tenni magunkat.¹²¹

Mindezekből kitűnik, hogy a megértés bonyolult műveletéhez a megértendő részéről első feltétel, hogy saját élményei alapján ismerje a különböző élményformákat és értékirányokat. Ezeknek a törvényszerűségeit annyira sajátjává kell tennie, hogy egyéni élménykörén túl is képes legyen az alapirányok követésével más, kívülálló idegen szellemi jelenségek összefüggését felfogni. Tehát tág látókör és élményvilág, jó alkalmazkodó, hajlékony szellemi felfogó képesség, mely a különböző kultúrjelenségek specifikus alaptörvényeit variálni is tudja, külön rátermettség kell hozzá. Bizonyos genális látás nem nélkülözhető, némi esztétikai hajlam sem. Művészi meg-látás a tudós józan önmérsékletével, hogy az idegenszerűt el tudja különíteni a saját élményétől, ne magát élje bele és lássa bele a megértendő szellemi jelenségbe vagy lelki folyamatba.

Jellemző a megértés ezen elméletére a megértés és magyarázat szigorú kettéválasztása; sőt még a megértésen belül is különbséget akar tenni Spranger a személyiségek megértése és az objektív szellemi képletek, kultúralakzatok megértése között.¹²² Jellemző vonás a megértés elkülönítése a szubjektív utánéléstől, mások élményeinek utánzó elképzelésétől. Ezzel akarta megszabadítani Spranger a megértést az egyéni önkény esetlegességeitől, a tudománytalan átélés vélt jogainak kusza érvényesülésétől, hogy így biztosítsa a szellemi tevékenység tudományos jellegét és megbízhatóságát. Dilthey még teret ad a megértés műveletében a fantáziának, a beleélésnek, sőt ki-emeli az átélés nagy fontosságát. Ezzel az életszerűséget akarta hangsúlyozni. Nála ezért marad misztikus félhomályban ez az alapvető történelmi és lélektani módszer, amelynek nála nincs meg a megtámadhatatlan tudományos jellege, elméleti lényegisége. Nagyon jellemző továbbá Spranger megértéseméletében a szoros kapcsolat az objektív szellem, a kultúra történelmi állományával, amint az a megértendő és megértő lelkében él-

¹²¹ U. o. 27. l. Der Sinn der Voraussetzungslosigkeit in den Geisteswissenschaften. Sitzungsberichte. 1929. I.

¹²² Der gegenwärtige Stand stb. 39. l.

ménnyé válik, végül a megértés összekapcsolása az érték gondolatával, minthogy az objektív szellem felett mint cél a normatív szellem áll őrt a megértés műveleténél, és ez a normatív szellem adja meg a végső irányvonalakat.

Böhm filozófiájában egészen más jelentése van a megértésnek, mint ahogy az Spranger kultúrfilozófiai alapon felépített módszerében előttünk áll. Nagy fontosságot tulajdonít e kérdésnek Böhm is. Főművén kívül egy alapos tanulmányt szentel e téma boncolásának.¹²³ Már a címe is kifejezi ez értekezés alapgondolatát, amelyet mélyreható fejtegetéseiből eredményül tár elénk, hogy a megismerés szellemi tevékenységének központi mozzanata, legfontosabb része a megértés. Vitába száll itt Böhm az újabb német ismeretelméleti törekvéseknek éppen azzal az ágával, melytől Spranger is erős hatásokat fogadott el. Természetes tehát, hogy Böhm, aki tudatosan és igazoltan állítja szembe meggyőződését a Windelband-Rickert-James-Münsterberg-féle csoport megismeréstanával, felfogásában Sprangertől nagy mértékben különbözik. Ez az úgynevezett voluntarisztikus ismeretelméleti irány az értelmén túl az érzésnek juttat szerepet a megismerés folyamatában, melyet e révén akarati elhatározássá, állásfoglalássá tesz. Böhm pedig a megismerést kizárólag az értelem öntudatos tevékenységének tekinti. Ezért száll síkra a Rickert-féle Sollen elméletével, melynek végső konkluziója, hogy az ismeret tárgya, célja, szabályozója a Sollen. Ezzel formai vonást ültet Rickert a tartalmi jegyek helyére. A Sollen csak az igazság elismerésére, de nem megismerésére vonatkozhatik. Az igazság nem szabályozó metafizikai entitás, nem realitás, amint Rickert vallja, mikor azt írja róla, hogy az igazság szabályozza a megismerést, az igazsághoz igazodik a megismerés, hiszen akkor a megismerés sohasem vezetne tévedéshez, nem igazhoz. Nem, az igazság nem szabályozó entitás, hanem értékjelző, mondja, vitatja Böhm. A megismerés strukturáját nem lehet függővé tenni az általa keresett igazság előre való felvételétől. Az érzésben pedig nem láthatunk olyan vonást, amely a megismerés tartalmára nézve egyáltalában mondana valamit. Az érzés csak egy

¹²³ A megértés, mint a megismerés középponti mozzanata. Budapest, 1910.

jelentés a többi között, más jelentéssé átalakulni képtelen, hogyan foghatná hát be a jelentések világát?

A megismerés öntudatos alanyi aktus. Benne semmiféle idegen nem hatolhat belsőkbe.¹²⁴ Ezért mondja Böhm elégtelennek, befejezetlennek Kant fogalmazását, aki a megismerést a tárgynak elménkre kifejtett hatásából magyarázza. A megismerés belső alkotás, saját nem tudatos idealitásomnak tudatosulása, belső meggyarapodás¹²⁵ az eredménye és lényege, nem kívülről vett idegen elemekkel való bővülés. Hogyan történik ez a meggyarapodás, az is rejtély, de maga az öntudat ténye is az, minden jelentés is az. A megismerésnek két fő mozzanata van: a megértés és az elrendezés. Az elrendezés a megértésen alapszik. Böhm szerint a megértés végeredményben definiálhatatlan ősjelentés, olyan őstény, amelyet már levezetni nem lehet, csak felvilágosítani elemzés segítségével,¹²⁶ mint Husserl is hirdeti. Őva int attól a reménységtől is, mintha a kauzális elrendezés valaha is képes volna a megismerés szövődékét feltárni és magyarázni.¹²⁷ Hangsúlyozza, hogy a megismerés folyamata mindenütt ugyanaz. Nincs tehát különbség természettudományi és szellemtudományi megismerés között. „Csak a jelentésekben rejlik az a specifikus különbség, mely a megismerés közös vázát lényegileg különböző folyamatokból állónak hiteti el némelyekkel“ — mondja.¹²⁸ Jól ismerte tehát azokat a törekvéseket, amelyeknek céljuk egy külön szellemtudományi ismeretelmélet kialakítása volt, miután a régi ismeretelmélet a természettudományok egyoldalú megismerésére látszott csak vonatkozni, s nem mutatkozott alkalmasnak

¹²⁴ U. o. 26, 29. l.

¹²⁵ U. o. 29. l.

¹²⁶ A megértés stb. 37. l.

¹²⁷ Itt merül fel Böhménél az okviszony elégtelensége az egész élményvilág magyarázatára. Egyébként az ok és okozat összefüggéséről, lényegéről teljesen egyezik a két filozófus felfogása. Spranger szerint ok és okozat nem valóságok, hanem gondolati meghatározások, amelyekkel az érzékileg adott dolgokat ismeretünk felfogja. (Lebensformen, 82. l.) Ok és okozat azonossági viszonyt jelent, az oktvény az azonosság elvére vezethető vissza. (Lebensformen, 82. l.) Ugyanezt tanítja Böhm is dialektikájában és szellemtanában. (Az ember és világa I. és II. kt.).

¹²⁸ A megértés stb. 61. l.

arra, hogy az új, szellemtudományi kutatás igényeit kielégítse. Böhm nem fogadta el jogosnak ezt az igényt és ezt a törekvést, s határozottan állást foglalt az ellen, hogy a megértésnek lényegileg különféle formáit állapítsák meg alapelveileg.

Minden megértés tulajdonképpen a jelentés megragadása. A tárgyról való értesülés után következő mozzanata a megismerés folyamatának a megértés, amelyben a tárgy vonásait egybevetjük az én funkcióival és velük azonosítjuk.¹²⁹ A jelentés és a funkciók azonosításának alapja az, hogy az én maga is jelentő funkciók csomója. A tárgy vonásait e jelentőfunkciókkal azonosítjuk, és így megértjük. A megértés végső eleme tehát az azonosság érzése.¹³⁰ Minthogy pedig ebben az azonosításban a tárgyi vonásokat saját énem vonásaival azonosítom, ennek alapja saját magam közvetlen szemlélete, intuíció. Formailag a jelentés megértése azonosítás, tartalmilag pedig végső jelentés, melyet az intuícióban fogunk fel. A jelentéseknek három rétege a kategóriális, fogalmi és szenzuális réteg. Az egyszerű funkciók kategóriális alaprétege, a belőlük kapcsolódó konceptuális, fogalmi réteg és a fogalom teljes megvalósulását adó szenzuális jelentések alkotják tehát az egész világot reám nézve. A jelentés teljes megvalósulása csak az érzéki síkban történhetik. Minden jelentés már most ezeknek a jelentő tényezőknek tárgymegszabta összefonódásából áll. A tárgyban nincs semmi, ami nem intellektuális vonás volna, s a jelentésben sem tehát. Az érzetek maguk is intellektuális jelentések: színek, hangok megfelelő fizikai rezgés vagy más változás helyett. Így a megértés a legtisztább szellemi tevékenység, a szellemi jelentések megragadása.

A jelentések megértéséhez pedig minden készen van bennünk. Csak a külső indítás származik a tárgy kényszerű projekciójából. A tárgyi világ csak indító oka, nem szülőoka a megismerésnek. A szülőok lelki alkatunkban rejlik: hogy t. i. a lélek jelentések organizmusa. Természeti vagy fizikai és szellemi tárgyak megértése között már csak azért sem lehet lényegi különbség, mert hiszen a lélekben a természeti vaskos valóság is ugyanúgy jelentések éteri szálaiból fonódik össze, mint a szellemi világ mozzanatai.

¹²⁹ U. o. 34. l.

¹³⁰ U. o. 40. l.

Mint az értékelmélet kérdéseinél már láttuk, itt, az ismeretelmélet alapproblémájánál is azt kell megállapítanunk, hogy Spranger hűségesen követi a német ismeretelmélet tanításait, és azok alapján építi ki a megértés módszerét. Bármily lényegesnek látszik is az ellentét a két filozófus ismeretelméleti álláspontja között, tulajdonképpen tekintetbe kell venni, hogy egész előadásuk, gondolatmenetük más szinten mozog. Sok részben ez okozza a gyökeres eltéréseket. Böhm a megismerés általános ismeretelméleti alapjait kutatja. Spranger pedig a történeti megértés konkrétumából indul ki, s ennek sajátosságait a végső ismeretelméleti alapokig való lehatolás nélkül ezen a konkrétabb alapon próbálja megrajzolni. Nem gondolja végig elméletének ismeretkritikai konzekvenciáit, hanem egyszerűen a történelmi-lélektani megértés folyamatának pszichológiai vizsgálatából kiindulva, próbálja ennek törvényszerűségeit bizonyos autochiton, immanens felfogással körvonalazni. Voltaképpen tehát azokat a már természetszerűleg elválasztó jellemvonásokat keresi, amelyek csak a történelmi és lélektani kutatásnak sajátosságai. Ez az előre megszabott kutatási mező adja aztán azt a meggyőződést, hogy itt nemcsak egészen más módszerről, hanem az ismeretnek egészen más formájáról van szó, mint amikor pl. egy fizikai tünetényt megértünk. Ez okozza a magyarázat és megértés merev szétválasztását. Spranger határozottan csak a lelki megértést tekinti tárgyának, és ennek elméletét dolgozza ki.

Ahhoz, hogy valaki a lélektani kutatás módszerét minden mástól elkülönítve igyekezzék speciális vonásaiban mélyebben tudatossá tenni, nemcsak a tudományos kutatásnak joga, hanem a tudomány öneszmélésének elsőrangú feladata. Az egész szellemtudományi irányzatnak a fellépése azonban azon az elvi ellentétén nyugszik, amellyel szemben áll a természettudományos megismeréssel. Hogy különbség van a kétféle tudomány módszere között, az magától értetődik, azt senki sem vonja kétségbe, illetőleg a szellemtudományi lélektan eddigi vizsgálatai során kétségbevonhatatlanná vált. Ahhoz sem fér kétség, hogy az igazi lelki megértéshez mindazok a jellemvonások és mozzanatok hozzátartoznak, amelyeket Spranger finom elméiellal kidolgozott. De hogy a megismerés munkájának örök azonos alapszövetében is éles választóvonal alá tegyük a meg-

értés mozzanatát természettudomány és szellemtudomány között, az már egyoldalúság és elfogultság. Spranger lelki fejlődésében teljesen érthető ez a tudományos elfogultság. Mesterei élénk hatása alatt abból az előre feltett alaptételből indul ki, hogy más a természettudományi és más a szellemtudományi megismerés. Nem lehet a lélektanban boldogulni a fizikai megértés eszközeivel. Valószínűleg ilyen előzetes állásfoglalás viteti be vele az érték gondolatát is a megértés tevékenységébe. Ez ellen módszertani szempontból nem tehetünk kifogást, hiszen az értékelés is a megismerés egyik faja, ha érzelmi alapon nyugszik is. Maga Böhm is filozófiája középpontjába állítja az érték gondolatát. Sőt a történelemben az érték fenomenológiáját akarja látni,¹³¹ ami elkerülhetetlenné teszi az értékelés tudományos alkalmazását. A lelki élet értékelő felfogásában látja Spranger a lelki megértés betetőzését, de azt többször hangsúlyozza, hogy a tudománynak nem értékítéleteken kell alapulnia, hanem az értékítéletek alapuljanak tudományos igazságokon, ez esetben nem kifogásolható az ilyen értékítéletek alkalmazása a tudományban sem.¹³² Itt tehát sikerült leküzdenie Sprangernek az előzetes elfogultság következményeit, sikerült biztosítania a tudományos jelleget a megértés művelete számára függetlenül attól, hogy az érték szempontját érvényesíteni kívánja a megértésben. Abban azonban Böhmnek kétségtelenül igaza van, hogy a megismerés egységes lelki aktusát alapelveiben nem lehet kettészakítani, a természettudományok és szellemtudományok különbsége az eljárás módját illetőleg módszertani és nem ismeretelméleti különbség.

Már láttuk, hogy Spranger komplexebb jelenségekből indul ki a megértés magyarázatánál, mint amilyenekből Böhm szerint a megértés, a jelentés szövődik.¹³³ Böhm a legvégső jelentő funkciókig hatol a maga fejtegetéseiben, amelyekből aztán örök azonos módon alakul ki a jelentések csomója. Spranger komplexebb tudatmozzanatai: értékirányok, strukturák nem végső alkatelemei az ismeretnek. Egyszóval Spranger ismeretelméleti fejtegetéseiben sem hagyta el a maga lélektani álláspontját, és csak értelemmel bíró összetett struk-

¹³¹ Az ember és világa. III. kt. 191. l.

¹³² Der gegenwärtige Stand stb. 57. l.

¹³³ U. o. 36. l., Az ifjúkor lélektana 14, 23. l.

turáig hatolt, nem az ismeret végső előfeltevéseiig. Tehát azok az ismeretelemek, amelyekkel Spranger operál, már magasabb rendű szövödmények, amelyek természetszerűleg távol állnak pl. a fizika egyszerű elemeitől. Végeredményben Spranger ismeretelméleti vonatkozású fejtegetéseinek differenciálatlanságát előre elfoglalt pszichologista álláspontja okozza, amely nem engedi a lelki életben jelentkező szellemi képletek olyan analízisét, melynél már a természeti és lelki tárgyakra vonatkozó jelentések közt általa felismerni vélt áthidalhatatlan különbség elenyészne. Holott az ismeretelméletnek egyenesen alapvető feladata a végső ismereti tényezőkig hatolni vizsgálódásaiban.

Há ez így is van, igen sok olyan mozzanatra lehet rámutatni Spranger felfogásában, amelyek egyfelől korrigálják ezt az elfogultságot és egyoldalúságot, másfelől ismeretelméleti felfogásában is közeledést jelentenek Böhm világos álláspontjához. Fenntartja és vallja azt a tudományos meggyőződését, hogy más lelki alkattal lehet valaki jó természetbúvár, mint jó pszichológus,¹³⁴ de hogy ez jogosulttá teszi-e a megértés és magyarázat végletes kettészakítását, azt mintha maga sem merné teljes befejezett álláspontul elfoglalni. Ezt mutatja, legalább is erre enged következtetni az a nyomatékos megjegyzése, melyben magában az alapelvben: a természettudományoknak és szellemtudományoknak a módszer alapján való éles szétválasztásában túlzottnak minősíti Rickert fent körvonalazott állásfoglalását.¹³⁵ Abban is közeledik Böhm álláspontjához, hogy a megértésben nem külső elemek lelki behatolását látja, hanem érvényesíti azt a gondolatot, hogy a szellemi csak szellemit ért meg.¹³⁶ Sőt egy másik helyen azt a kijelentést teszi, hogy számunkra a világ jelentéstartalmakból és érték-tartalmakból áll.¹³⁷ Ugyahogy ez már teljesen megfelel a böhmi alapelvnek: a világképhez minden szál, minden jelentés belőlünk származik, kívülről csak az indítást kapjuk. Vagyis a megértés és megismerés tisztán belső szellemi összefüggésből való kialakulását Böhmmel egyértelműleg fogja fel. A megértés

¹³⁴ Lebensformen. 141. l.

¹³⁵ U. o. 141. l.

¹³⁶ Zur Theorie des Verstehens stb. Der gegenwärtige Stand stb. 36. és köv. l., Lebensformen 410. és köv. l.

¹³⁷ Die Frage nach der Einheit stb. 186. l.

belső strukturáltságunkban gyökerezik Spranger szerint is. Annálfogva lehetséges, mert a megértéshez szükséges érték-irányok a priori lelki tulajdonunkat képezik. Eleve tudjuk, hogy az adott szellemi, lelki jelenségeket esztétikai, tudományos vagy egyéb szellemi beállításból kell megítélni. E tovább nem magyarázható tény megvilágítására azt hozza fel, hogy fel kell tennünk az egyéni lélek, az objektív szellem és a megértendő lélek azonos strukturáltságát.¹³⁸ A szellem örök törvényszerűségeinél fogva tudunk megérteni.¹³⁹ Böhm szerint is a megértés azért lehetséges, mert saját megértő funkcióink törvényszerűségei hatják át azt a világot, amely a mi projekciónk. Benne a szellem örökké azonos törvényszerűségei uralkodnak.¹⁴⁰ A világ számomra ugyanazon jelentések csomóiból áll, amelyek bennem is készen vannak. Ezért lehetséges a megértés. A jelentések egyetemes érvényének végső garanciája nála is a Nagy Lélek.

E rokon vonások mellett is fennmarad a nagy alapelvi eltérés Spranger és Böhm megértés-fogalma között. E különbség főbb vonásai: Sprangernél a megértés csak a lélektanra és történelemre korlátozott (lélektani) szellemtudományi módszer, Böhmnél a megértés általános ismeretelméleti kategória. Spranger ingadozása ellenére is különválasztja a természettudományi és szellemtudományi megértést a német ismeretelmélet mintájára, bár felmerül nála az a gondolat is, hogy ez az éles elkülönzés nem egészen jogosult. Böhm szerint a megismerés és megértés folyamata mindenütt egy és ugyanaz fő vonásaiban. Spranger a megértésben helyet ad az érték szempontjának is, Böhm elmélete ezt nem zárja ki, de nem is hangsúlyozza. Spranger módszertani jellegű megértés-fogalma a szellemtudományi eljárásmód kitűnő kidolgozása. Böhm itt is a végső előfeltevéseket kutatja filozófiai, ismeretelméleti alapon. Spranger ábrázolása konkretizálóbbr, színesebb, plasztikusabb. Böhmé mélyebbre hatol, egyetemesebb érvényű. Spranger nem tud leküzdeni bizonyos pszichológizmust, mint előfeltevést, s ezen belől is bizonyos irracionizmus jelentkezik előadásában. Egyik értekezésében igen behatóan és komoly lelkiismer-

¹³⁸ Der gegenwärtige Stand stb. 37. l.

¹³⁹ Lebensformen. 410. l.

¹⁴⁰ Az ember és világa. IV. kt. 380. l. 402—404. l.

retességgel vizsgálja a tudomány előfeltevésszerűségének kérdését.¹⁴¹ Itt arra az eredményre jut, hogy a teljes objektivitásra törekvő tudományos kutatásból sem lehet egészen kizárni a világnézet bizonyos befolyását. Nem is kell, azonban kötelessége a tudományos munkának újra és újra revízió alá venni saját előfeltevéseinek kérdését. Böhm koncepciója a legélesebb állásfoglalás minden érzelmi, vallási vagy voluntaristikus mozzanat ellen, amely a megismerés tiszta intellektuális folyamatát megzavarná. Az értékelés előtérbe állításával, az értékelmélet megalapozásával azonban már lényegileg Böhm is engedményt tesz az irracionális ismeretelemek érvényesülésének. Éppen ebben rejlik modernsége. Természetes, hogy a további fejlődés az ateoretikus elem szerepének, jelentőségének méltánylásában túlhaladta az ő intellektualista felfogását. Itt azonban már határozottan Spranger látja jobban a helyzetet. Böhmnek is oda kellett volna érkeznie következetesen a maga szellemi fejlődése során, ahol Spranger áll éppen itt idézett értekezésében. Erre a fejlődésre mutató jelek filozófiája későbbi szakából kimutathatók. Már logikája, mint később látni fogjuk, a Nagy Lélek metafizikai gondolatával zárul. Erkölcsstanában a tiszta öntudat helyett a teljes én szerepel mint határozó, döntő tényező. Tehát az érzelmi világ érvényesülésének itt is teret engedett. Másfelől itt és ebből a szempontból jelentős, hogy Spranger a megértésnek Dilthey-féle elméletét éppen a tiszta értelmi tevékenység felé változtatta meg, amikor az irracionális átélés, élmény szerepét jelentősen korlátozta, s az egész folyamatot, — a már jelzett világnézeti apriori és az értékírányok ismeretének apriorijától eltekintve, — tiszta ismereti munkának tüntette fel.

Ha már kiindulásából, szellemi fejlődéséből következőleg Spranger a megértés kérdését más szinten kezeli is, s nem is olyan mélyre, mint Böhm, de a teória érdekeinek megvédésében, a megértés tiszta elméleti jellegének hangsúlyozásában és biztosításában, az érték szerepének tisztázásában, az érték-szemponthoz teljesen pontosan megszabott tudományos alkalmazásában, a megértésnek mindenféle egyéni beleélés önkényesség-

¹⁴¹ Der Sinn der Voraussetzungslosigkeit in den Geisteswissenschaften. Sitzungsberichte d. pr. Ak. d. Wiss. 1929. I.

gétől való függetlenítésében ugyanazt a szellemi törekvést mutatja, mint amely Böhm elvontabb, de teljesen világos fejtegetéseiből kitetszik. Ha szabad Spranger fejlődésére következtést vonni eddigi szellemi pályájából, filozófiai munkásságából, azt várhatjuk, hogy mindinkább el fog mélyedni a végső kérdések tárgyalása felé, és mind jobban közeledni fog Böhm felfogásához. Erre mutat már a tudomány előfeltevéstől való mentességének kérdését tárgyaló idézett értekezése is, amely a fiatal Spranger törekvéseivel ellenkezőleg visszaszorítani igyekszik az irracionális elemet, a világnézeti apriorit a tudomány területén, kijelölve Kant mintájára pontos hatáskörét, de erre mutat egy nemrégiben megjelent kisebb dolgozata is a valóságtudat ősrétegeiről, ősrétegeiről.¹⁴²

A megértés problémájával kapcsolódik Sprangernél az objektív szellem fogalma, mint egyfelől a megértés eszköze, másfelől létesítő előfeltétele. Spranger a szellemi élet elengedhetetlen feltételének, alapjának, hordozójának tartja az objektív szellemet. Benne való részesülés nélkül nincs is magasabb értelemben vett lelki élet. Általa, rajta keresztül értjük meg egymást. Nélküle minden kontaktus hiányoznék ember és ember között. Mihelyt akár mozdulattal, akár beszéddel, akár arcjátékkal lelki élményemet kifejezem, hogy ezzel embertársamban hasonló élményt keltsek, az objektív szellem életében veszek részt, és annak törvényszerűségei szerint cselekszem. Mert az objektív szellem nem más, mint a szellem objektivációja, tárgyasulása: az egyéni lelkek szellemi megnyilatkozásainak egyén feletti és idő feletti állaga, melyet bizonyos fizikai természetű közegek közvetítenek nemzedéktől nemzedékhez, hogy az általuk felkeltett értékélmények során az objektív szellem új lelkekben tovább éljen, tovább fejlődjék. Fennállásának, tovább plántálódásának módja tehát az értékélményeken át vezet. Ennyiben értékek realizálódásának, megélésének is tekinthető. Az objektív szellem a maga megvalósultságában a kultúrában jelentkezik számunkra, mint időben megvalósult objektív szellemiség. Objektivitása három jellemvonásából tevődik össze: transzszubjektív, egyén feletti, mert fennáll egyéni hozzájárú-

¹⁴² Die Urschichten des Wirklichkeitsbewusstseins. I. Sitzungsberichte. 1934. XXII. A sajátos sprangeri gondolatmenettel és eszmegazdagsággal írt értekezés ismeretelméleti mélységével tűnik ki.

lás nélkül is, (nem függ tőlem a jogrend fennállása, hogy elismerem-e uralmát, vagy nem,) kollektív, tehát bizonyos közös részesülési lehetőséget jelent minden ember számára, s életében is a közösség játszik döntő szerepet, végre normatív, vagyis szabályozó parancsokat ad aktusaink számára, és törvényei felette állanak tér és idő korlátjainak és változásainak.

Az objektív szellem legfontosabb vonása, hogy normatív. Ez a normatív szellem az ideális követelmények összessége, amelyek a különböző szellemterületekre vonatkoznak, (mint a vallás, tudomány, jogélet, művészet, politika stb.). Ez az objektív szellem nem személyesen létező valóság, nem metafizikai entitás; hanem olyan egyén felett álló struktúra, amely csak egyének átélésében létezik, de mégis egyén felett és előtt létezik.¹⁴³ Ez éppen a megfejthetetlen titok, hogyan létezik nálam nélkül, mikor csak általam, bennem él.¹⁴⁴ Az objektív szellem tehát nem hozzánk hasonló önálló létező, hanem ideális valóság, amely annál fogva formál bennünket, mert ugyanaz a törvényszerűség szabályozza szellemi alkatunkat, mint amely az objektív szellem struktúráját is alkotja. Örök ideális alapirányait mint normáló erőket magunkban hordozzuk, amennyiben emberek vagyunk.¹⁴⁵

Az objektív szellem tehát az ismeretelméleti tudathoz, általános tudathoz, általános alanyhoz hasonló konstrukció, minden metafizikai jellegtől megfosztott egyszerű kutatási elv. Hasonlít Hegel abszolút szelleméhez, de annak metafizikai vonásait nélkülözi. Még közelebb áll a Husserl-féle ismeretelméleti alany koncepciójához, csak hogy Spranger kiterjeszti hatáskörét minden szellemi működés területére, az egész kultúrát átfogja vele, a szociális életet, a tudomány világát, a művészetet, jogrendet, a politikai, gazdasági életet, tehát az ember összes kultúrális szellemi alkotó tevékenységeit. Így érthető, hogy mi szellemi lények lévén, nem is tudunk e nélkül élni, szellemi életünk a kultúra formáiban való részvétel. A kultúra lélekformáló hatása jut érvényre tehát a Spranger objektív szellemében, hasonlóan a Hegel felfogásához, aki a történelemben látta az embert formáló hatalmat. A kettő szervesen össze is függ egymással,

¹⁴³ Az ifjúkor lélektana. 20. l.

¹⁴⁴ Lebensformen. 300. l.

¹⁴⁵ U. o. 347. l.

hiszen a történelem igazában a kultúra fejlődésének életformája és vetülete. Az objektív szellem a történelemben valósul meg.

Böhm filozófiájában hiányzik az objektív szellem ilyen kidolgozott és jelentőssé tett rajza. De kétségtelenül nála is igen fontos szerepet játszik a szellem a világmagyarázatban. Nála is az ideális értékelés mértéke a szellem, a mindenütt azonos szellemiség, épen azért abszolút az ilyen értékelés.¹⁴⁶ Az általánosság az intellektus örök azonosságán alapszik, az egyetemes Átman, világlélek vonása bennünk.¹⁴⁷ A megismerésben énünk az örök világszellemmel azonosul, annak örök jelentéseit ragadja meg. A tudomány önértékét, az igazság értékét is az adja meg, hogy a szellemnek, az egyetlennek önmagáról való tudása.¹⁴⁸ A tudás legfőbb értékét abban látja Böhm, hogy benne nemcsak mi válunk igazzá, mert megvalósulunk, hanem rajtunk keresztül, szellemiségünkön át a Nagy Lélek, az Átman.¹⁴⁹ Hogy ez az egyetemes világlélek miként lesz énünk, lényünk alkotórésze, irányítónk, ismereteinkben, egyéb szellemi tevékenységeinkben vezetőnk, az mindkét filozófus előtt tovább nem elemezhető tényként tűnik fel. De bizonyos, hogy Spranger szerint is a megértés műveletében ugyanaz az objektív szellem hatékony a maga örök törvényszerűségei szerint, mint amelyről Böhm logikai értéktanának utolsó fejezetei szólnak.

Voltaképen Spranger nagy részletességgel kifejtett elmélete sem mond többet és mást, csak azt, hogy a megértésnél és általában szellemi tevékenységeinkben az objektív és normatív szellem korunk fejlődési fokán befolyásol, meghatároz, vezet bennünket. Hogy törvényszerűségét, értékirányait, s strukturáját miként tesszük magunkévá, bennük miként része-sülünk, azt ő sem tudja megmondani. Voltaképen azért értjük meg a priori a szellem örök alapirányait, mert magunk is szellemiségek vagyunk. Annál tovább sem Böhm, sem Spranger nem hatol, mint hogy szellemiségünkénél fogva tudunk megismerni, megérteni, szellemi életet élni. Szellemiségünkénél fogva értjük meg az objektív szellem érték- és jelentésirányait. Más: nem is érthetünk meg, csak szellemi dolgokat. Épen ezért kö-

¹⁴⁶ Az ember és világa. III. kt. 198. l.

¹⁴⁷ Az ember és világa. IV. kt. 243. és köv. l.

¹⁴⁸ U. o. 412. l.

¹⁴⁹ U. o. 440. l.

vetkezik ebből Spranger számára, hogy a fizikai, természeti világ dolgait egyáltalán nem vagyunk képesek megérteni, csak viszonyaikat magyarázni. Ezért választja el — kiindulásából és sajátos szempontjából teljesen érthetően — a természeti és szellemi élet jelenségeit és a rájuk vonatkozó megismerési folyamatot is. E felfogásnak csak akkor lenne némi jogosultsága, ha a tárgyas valóság belső összefüggésére vonatkoztatjuk, nem pedig a világ számunkra adott megjelenési formájára. Mert a dolgok lényegébe, belsejébe nem láthatunk, azt valóban nem érthetjük meg. Akármennyire igyekszik is kiküszöbölni a filozófia a Ding an sich kanti fogalmát, valamilyen formában ott sötétlik minden Kant utáni filozófiai rendszer mélyén. Természetes, hogy mint metafizikai ismeretlent ki is kell küszöbölni a filozófiából a Ding an sich-et, mert számunkra a világ csak így adatik, a mint megismerhetjük. Tehát a Ding an sich csak határfogalom, ismeretelméleti óvó jel lehet, semmi több. Ezért a Böhm álláspontján teljesen jogosulatlan is a világ és az ismerés kettészakítása, mert szerinte a természeti valóságot is szellemi képletekben fogjuk fel. Azért érthetjük meg maradék nélkül a természetet is, mint saját lelkünk kényszerű projekcióját, melyet saját jelentő funkcióink hatnak át.

Annál feltűnőbb ez a lényeges elvi eltérés a két filozófus között, mert azt Spranger is tisztán látja és több ízben kiemeli, hogy idegenszerű nem hatolhat be lelkünkbe. Ezért az objektív szellemet csak azonos strukturáltságunknál fogva tudjuk magunkévá tenni, illetve így tud reánk hatni, belénk szövődni. A lélekbe semmi kívülről nem származhat, ami legalább csírájában benne nem volt addig is.¹⁵⁰ Az objektív szellem sem behatol, hanem a benne felhalmozott kultúrértékeket életünk folyamán jelentések felfogására irányuló lelkünk megérti és feldolgozza, tovább alakítja. Ha nem így volna, hanem csupán az értékélmény felébresztése révén indítana bennünk is azonos strukturáltságú szellemi tevékenységet az objektív szellem a maga időbeli megvalósult képletei útján, akkor mindenki egyformán képes volna a kultúra megértésére és tovább fejlesztésére, mert az objektív szellem mindenkibe egyformán behatol-

¹⁵⁰ Böhm: Az ember és világa. II. 73. l. Spranger: Die Urschichten des Wirklichkeitsbewusstseins. 7. l. s másutt.

hatna. Hogy mennyire értjük meg a kultúrát, s mennyire tudjuk formálni alakulatait, az nemcsak környezetünkötől, nemcsak sorsunktól, nemcsak történelmi meghatározottságunktól függ, hanem első sorban lelki alkatunktól, ettől a legnagyobb mértékben. Ezt fejezi ki Spranger, mikor a lelki fejlődésben is hangsúlyozza a lelki alkat döntő szerepét, azt, hogy ez a belső alkat állandóan megmarad változatlanul, mint irányító erő.¹⁵¹ A nevelés hatása is abban áll, hogy megfelelő eljárással növendékeinkben az értékélményeket hatékonyra kell tenni, életre kell keltetnünk.

Az objektív szellem építésében való részvétel: az alkotás mindkét filozófus gondolatvilágában az emberi lélek alapvető ténykedése. A lélek nem passzív befogadó szerv, hanem alkotó tényező. Spranger szerint a lélek értékmegvalósításra beállított struktúra.¹⁵² Böhm pedig az axiológia fontosságát épen abban látja, hogy az emberi alkotás világának törvényadója, már pedig a világban nemcsak az a fontos, amit bennünk cselekszik, hanem az a másik fele is, amit az emberi lélek alkot ebben a világban.¹⁵³ Ilyenformán az egyéni lélek és az objektív szellem kölcsönös összetartozásának gondolata Böhmnél is megtalálható.

Az egyetemes szellemben való részesüléssel, mint minden megismerésnek, minden szellemi tevékenységünknek titokzatos sine qua non-jával kapcsolatban merül fel az intuíció szerepének kérdése a lelki életben. A jelentések megragadása Böhmnél, az értékirányok felismerése Sprangernél egyaránt az intuíció dolga. Böhm intuíciónak nevezi azt a tömörítő szemléletet, amellyel valamely dolog intelligibilis alkatát a maga tökéletességében magunk elé állítjuk.¹⁵⁴ Más helyen azt a belső szemléletet nevezi így, amellyel valamely jelentést megértünk, mert saját funkcióinkkal közvetlen szemlélés: intuíció révén azonosítjuk. Az intuíció kategóriális jelentéseken alapszik szerinte. Teljesen azonos itt Spranger felfogása, aki az értékfajok a priori ismeretét tulajdonítja neki. A különböző értékfajok elválasztásának alapelvét saját előadása szerint bizonyos újplato-

¹⁵¹ Az ifjúkor lélektana. 24—25. l.

¹⁵² Der gegenwärtige Stand stb. 21. l.

¹⁵³ Az ember és világa. III. kt. 6. l.

¹⁵⁴ Az ember és világa. IV. kt. 77—78. l.

nikus hatás alatt nyert intuitív felismeréssel szerezte.¹⁵⁵ Az intuíciónban a világ és élet megismerésének külön érzékét látta.¹⁵⁶ Amilyen mértékben méltányolják tehát mindketten az intuíción szerepét a jelentések megragadásában, épen annyira visszautasítanak minden olyan felfogást, amely az intuíciónak a logikus ismeretek rendszerében is tudományos szerepet szánna. Az ismerés már nem intuitív munka, hanem viszonyítás; közvetlen, adáquat csak a mérkőzés lehet Böhme szerint.¹⁵⁷ Spranger pedig elutasítja az intuíción mint módszert. A feltalálásban lehet segítségünk az intuíción, de tudományos módszernek mégis csak önkény, és módszertelenséget jelent.¹⁵⁸ Bergson ellenére sincs intuitív ismerés, mondja egy másik helyen.¹⁵⁹ Tehát mindketten ateoretikus, irracionális tudatmozzanatot látnak az intuíciónban, amely hozzásegíthet kitűnő meglátásokhoz, de a tudományos rendszert ráépíteni tudománytalanság. A tudomány nem tagadhatja meg teoretikus alapjellegét. Ez a határozott intellektualizmus ismét megnyilatkozik mindkét bölcselelő felfogásában.

A végső jelentések megragadásában az intuíciónra épülő megismerés garanciájának kérdése is egyforma, legalább is nagyon hasonló megoldást nyer Böhm és Spranger gondolkozásában. Böhm a tudás bizonyosságának végső garanciáját abban látja, hogy az egyéni szellem az egyetemes szellemiséggel azonos szerkezetű. Az ideális értékelés mértéke is a mindenütt azonos szellemiség, az az érték abszolutságának is a biztosítéka.¹⁶⁰ Logikájában kifejti, hogy a világ és az egyén projekciójának, s az ezt tudatosító ismerés eredményének, az ismeretnek egybeesésére nincs más garancia, hogy benne a való világot ismerjük meg, arra nincs más bizonyosságunk, mint hogy az én önprojekciója és a végtelen szellem önprojekciója egybefolynak és azonosulnak.¹⁶¹ A jelentő funkciók értelme örökké azonos. Hasonlóképen Spranger is abban látja az értékfajokra

¹⁵⁵ Lebensformen. 33—34. l.

¹⁵⁶ Az ifjúság lélektana. 10. l.

¹⁵⁷ Az ember és világa IV. kt. 20. l.

¹⁵⁸ Lebensformen, 127. l.

¹⁵⁹ Die Frage nach der Einheit stb. 187. l. „Von der ganz ungeformten, totalen seelischen Unmittelbarkeit aber gibt es trotz Bergson keine Wissenschaft. ...“

¹⁶⁰ Az ember és világa. III. kt. 198. l.

¹⁶¹ Az ember és világa. IV. kt. 349—350. l.

nézve a megértés garanciáját, hogy az emberi szellem magjában mindig azonos, hasonló strukturájú, a szellem vázát magunkban hordozzuk.¹⁶² Böhm a logikai értékről írt részletes kidolgozásában felveti végső kérdésnek az igazság értékének problémáját is. Szerinte az igazság nem magában értékes, hiszen az igazság annyi, mint a valóság. Ennek pedig különböző az értéke. Az igazság értékét végül is az adja meg, hogy benne a Nagy Lélek valósul meg rajtunk keresztül.¹⁶³

Itt legközelebb ért Böhm koncepciója a Spranger objektív szellemének teóriájához. Csakhogy míg Spranger objektív szelleme az emberi lelkek által létrehozott kultúralkotások szövődménye, addig Böhm nagy szelleme az az általános világlélek, amelyben az én lelke egy kis rész. A tiszta idealitás a szellem, a tiszta jelentések világa. A legegyetemesebb, mert önmagában tiszta és zavartalan létező valóság, amely az igazságban valósul meg. Spranger ennek a szellemnek inkább a kultúrában megvalósult, realizált strukturáját tartja szem előtt, habár mértéknek mindig hozzárajzolja a normatív szellemet is, Böhm pedig azt a végső alapminőséget sejteti, mely aztán az igazságban, a tudományban kifejlik, mindenütt azonos törvényszerűség szerint. Spranger a meglevő kultúrában szemléli az objektív szellemiség felettünk álló, bennünket átható, nálunk hatalmasabb örökérvényű intencióit. Böhm pedig tiszta filozófiai spekulációval jut el a Nagy Szellemhez, az Átmanhoz, a világlélekhez. Voltaképen mindketten bizonyos platonai látással ugyanazt a szellemi életünket irányító hatalmat pillantják meg az objektív szellemen, vagy Nagy Lélekben, csakhogy Spranger felfogása konkrétabb, mintegy Aristoteles szemén keresztül nézi Platon ideáinak világát. Böhm nagy lelke éteribb, szellemibb, megfoghatatlanabb. Spranger objektív szelleme közelebb jön hozzánk, szinte megtapintjuk, reálisabb, józanabb, emberibb.

Böhm koncepciójában az igazság, az intelligencia végső támasztó oszlopa ez a Nagy Lélek. Sprangernél az egyetemes kultúra összes értékmegnyilvánulásainak bennrejlő, mégis felettünk álló mozgó őselve az objektív szellem. A tiszta érték-tudat ez, amely teljesen titokzatos módon hatékony az emberi

¹⁶² Lebensformen. 32—33. l.

¹⁶³ Az ember és világa. IV. kt. 440. l.

lelkeken át, és formálja a kultúra egyre szebbülő, egyre jobban megvalósuló, de még mindig megvalósítandó feladatokat elénk mutató strukturáját. Amikor kultúrális tevékenységet végzünk, már pedig ilyen minden szellemi megnyilvánulásunk, — tudva vagy tudatlanul ennek az objektív és normatív szellemnek befolyása alatt állunk, és neki szolgálunk. Mert az emberi élet nemcsak kontempláció, hanem alkotás. Böhm is erre fordítja figyelmünket értéktana bevezetésében, amikor azt mondja el, hogy nemcsak megismerjük passzív módon, — bár az ismeret is alkotás nála, — ezt a világot, hanem beleszöjjük mi is lelkünk szálait a világ nagy szőnyegébe.¹⁶⁴

Ismeret, megértés, értékelet, lelki élet felett mint irányító, regulázó, vezérlő hatalom mindkét filozófus rendszerében egyaránt ott áll az örök azonos szellemiség, mely a történelemben megvalósul. Kétségtelenül hegeli gondolat a nagy magyar idealista és a modern természettudományos, technikai világban iskolázott német szellemtudós koncepciójában. Örök gondolat. Platon az őse.

¹⁶⁴ Az ember és világa. III. kt. VI. l.

Ha a főbb egyező részletkérdések után azokat a mélyebb forrásokat keressük, amelyekből Böhm és Spranger filozófiája kibugyogott, itt is találunk bizonyos rokonságot.

Mindkét tudós alkotásában az intellektuális szálak domborodnak ki erőteljesebben. Böhm az értékelésben is leszorítja az érzés szerepét. A becslést a számító értelem dolgának tulajdonítja, az értékelés lényegét pedig a becslő ítéletbe helyezi.¹⁶⁵ Az ismerést a lélek fundamentális és egyetlen tevékenységének, feladatának tartja.¹⁶⁶ Az ember lelki működésében csak az öntudatos gondolatot tekinti értékesnek.¹⁶⁷ Minden más csak eszköz. Az érzés jóformán az intellektus sajnálatos kibillenése az ő rendszerében, mely megzavarja az öntudat egyensúlyát. Az akarásnak önállóságát pedig erősen kétségbe vonja szellemtanában. Az érzés és cselekvés értéke az alapul szolgáló gondolat értékétől függ szerinte.¹⁶⁸ Erkölctanában is főmozgátnak az erkölcsi döntést tekinti, az elhatározást. Mindezek az értelmi tevékenység egyeduralmát jelentik és a lelki élet túlságos elintellektualizálását. Épen e téren támasztható jogosan ellenvetés Böhm rendszerével szemben. Ma már az érzés szerepét másként látjuk az emberi lélek strukturájában. Sőt a tudat alatti tényezők kutatása is nagy szerephez jutott a pszichológiában. Az érzelemvilág olyan háttérbe szorítása, amint az Böhmnél található, ma már általában túlhaladott álláspont, s a lélek egységének alapelvével sem egyeztethető össze.

Spranger adózik az újabb lélektani fejlődésnek, s az életfelfogás mai követelményeinek, ezért az ő pszichológiája az

¹⁶⁵ Az ember és világa. IV. kt. 20. l.

¹⁶⁶ U. o. 45. l.

¹⁶⁷ U. o. 109. l.

¹⁶⁸ U. o.

emberi élet sokkal tágabb lehetőségeit és tényeit öleli magába, mint Böhmé. Ő már számot vet a haladó élet kívánságaival, korának életérzésével, és ábrázolja a legkülönbözőbb életformákat, számba veszi a legkülönbözőbb életjelenségeket. Nem zárkózik el az erotiká és szexualitás kérdéseinek tudományos megvilágítása elől sem. E problémákat sem zárja ki vizsgálódása köréből a modern kultúrélet minden ágának lélektani szempontból való feldolgozása mellett. Értékrendszerének egyenetlenségét bizonyos mértékben épen az okozza, mert az egyre jobban szétágazó, differenciáltabb emberi élet, a kultúra bonyolult szövödményeit bele akarja fogni értékrendszerébe, és erre szűknek bizonyult a hagyományos logikai, etikai, esztétikai értéksorozat. Az élet túláradt a teória gondolatvázán, új értékrendszerre van szükség Spranger álláspontja szerint. Keresni kell az útát a tudományos megismerésben arra, hogy az emberi élet teljessége szóhoz jusson a tudományban. Ezt követeli a humanizmus szélesebb értelmezése, a modern humanizmus eszméje, amely előtt szent minden, ami emberi nemes értelemben véve. Minden megérdemli a legkomolyabb tudományos érdeklődést. Ez adja meg Spranger írásainak csodálatos életszerűségét, életközelségét, modernségét, kifejezhetetlen mély humanizmusát.

Mégis kétségtelenül felismerhető az intellektuális vonások túlsúlya Spranger rendszerében is. Sőt ez a tényező egyre erősödik a fiatal Spranger ateoretikus hajlamaival szemben. Erre már fentebb rámutattunk. Igaz, hogy az ismerést az ember szellemi élete egyik, nem egyetlen funkciójának mutatja be,¹⁶⁹ de másfelől a többi értékterületet is, bár irracionális megnyilvánulások, igyekszik befogni az értelmi hálózatba. A tudományos vizsgálódás számára nincs más út, az igaz. Mégis úgy tesz a *Lebensformen* áttanulmányozása után, hogy a mesteri kézzel készített értelmi hálózat racionális kereteiből kisiklik sok minden ebből az életből. De még inkább intellektuális alapattitűdűre vallanak Sprangernél az intuición szerepének szigorú elhatárolása a tudományos megismerésben, szerepének pontos kijelölése. Szigorúan vizsgálja a tudomány előfeltevéseit, s azoktól a kutatást a lehetőségig megtisztítani kívánja, a meg-

¹⁶⁹ Lebensformen. 121. l.

értés munkáját értelmi műveletnek mutatja be. E momentumoknál fogva rokonnak tartjuk szellemi magatartását a Böhm intellektualizmusával, a már jelzett fenntartásokkal és annak hangsúlyozásával, hogy Spranger nem túloz ebben az irányban.

Kétségtelen, hogy a régi szabású metafizikai, spekulatív lélektan végérvényesen levitézlett irány a természettudományos gondolkodás hatása következtében. Ezt az eredményét a természettudományos korszaknak Böhm és Spranger egyaránt tekintetbe veszik. Böhm valósággal korának pozitivizmusában reked sokszor, amikor filozófiája céljául is Comte és Kant összeegyeztetését akarja kitűzni,¹⁷⁰ és nyíltan kitér minden olyan probléma megvitatása elől, amely pozitív alapokon meg nem oldható.¹⁷¹ Pozitivizmusát többször dicsekedve emlegeti. Tudatosan pozitív filozófiát akar felépíteni. Ez a törekvése lélektanában annyiban mutatkozik, hogy elveti a test és lélek dualizmusát, elveti a spiritualizmust épen úgy, mint a materializmust, mindkettőt ócska metafizikának tartván. Az embert egységes öntétnek fogja fel, és ezért a lelki jelenségek tárgyalását a legalacsonyabbakon: az ösztönökön kezdi, de ettől fogva fel a legmagasabb szellemi megnyilvánulásokig mindenütt törekszik arra, hogy a lelki jelenség testi megfelelőjét kimutassa.¹⁷² Pozitivistá felfogással keresi a lélektani bizonyosság alapját valami fiziológiai elváltozásban. Még az értékfajok levezetésénél is fiziológiai tényekből indul ki.¹⁷³ Ezt a fiziológiai alapot nem hagyja el, erre építi fel a lélek épületét, sajátos módon keresvén folyton a jelentéseket. Az asszociáció tanát egészen átformálja, mert a társítás lefolyásának alaptörvényét az öntét hiányának és kielégedésének kapcsolatára vezeti vissza az összes ösztönök számára.

Hogy filozófiája mégsem lehet el a végén metafizikai előfeltevések nélkül, azt maga is kénytelen bevallani, amikor azt mondja, hogy a filozófia is bizonyításon alapuljon, de csak az alaptétel lehet dogmatikus, de ezt közvetlen belátással kell igaznak ismerni.¹⁷⁴ Ez az alaptétele pedig a szellem önprojek-

¹⁷⁰ Az ember és világa. I. kt. XI. 1.

¹⁷¹ Az ember és világa. II. kt. 4. 1.

¹⁷² U. o. 30, 55, 118—9, 121. és köv. 1.

¹⁷³ Az ember és világa. III. kt. 73. §. 241. és köv. 1.

¹⁷⁴ Az ember és világa. I. kt. XI. 1.

ciójának gondolata, azaz, hogy a világ nem egyéb, mint az ismerő alanyi szellem, a lélek kényszerű projekciója. Az ismerés pedig nem más, mint ennek az önkénytelen és tudattalan projekciónak tudatosulása, öntudatos birtokunkká tévése. Végeredményben akármennyire tiltakozik is mindenféle metafizika ellen, Böhm sem lehet el rendszere felépítésében metafizikai alapok nélkül. Hogy a szellemben az ontológia és axiológia közös alapját látja, hogy lényeg és érték egy valóságnak két oldala, hogy a Nagy Lélek törvényszerűségei uralkodnak lelkünkben is, s ezért tudjuk a való világot tükrözni projekciónkban, hogy a szellem az egyetlen értékes¹⁷⁵ stb., ezek mind tovább nem igazolható, le nem vezethető metafizikai tételek. A lélek egyetlen alaptevékenységének, a megismerésnek vizsgálatánál arra az eredményre jut, hogy az nem más, mint nemtudatos idealitásunk tartalmának az öntudatos én mozzanatává emelése, ezzel ideális meggyarapodás. Ezt maga sem tartja végleges, minden nehézséget elhárító, minden homályt eloszlató megoldásnak. Éppen olyan érthetetlen szerinte, mint a realizmus alapdogmája, mely szerint az ismerés a képezés módusa. De legalább öntudatunkban, tehát saját lényünkben találjuk a legnagyobb rejtélyt, s nem külső tényező érthetetlen belénk olvadásából magyarázzuk a megismerést.¹⁷⁶ Abban igaza van Böhmnek, hogy ez a felfogás, s az ő filozófiai álláspontja annyiban elfogadhatóbb a materializmus dogmáinál, mert közvetlen tapasztaláson alapuló meggyőződés. Lelkünk szellemiség, a lelki és szellemi jelenségeket közvetlenül ismerjük. A külvilág is szellemi jelentésekben van adva számunkra.

Spranger a mai lélektani irányok tömkelegében szintén igyekszik megadni a jogát a fizikai valósághoz jobban tapadó felfogásnak is, ezért a testi valóságot nem rekeszti ki a vizsgálódásokból. Elismeri a fiziológiai lélektan jogosultságát. Felveszi az ökonómiai életformát, fontolgatja a vitális életforma önállóságának kérdését, az ifjúkori fejlődés rajzában, s általá-

¹⁷⁵ Az ember és világa. III kt. 1. l. Méltán merül itt fel az ellenvetés: minden, ami szellem, már önmagában értékes? Nincs értéktelen, gonosz, csúnya stb. szellemiség? A szellem már olyasmi, aminek nincs jelzője? értékjelzője? Tehát csak tiszta minőség? Szellem, minőség, értékesség egy és ugyanaz?

¹⁷⁶ A megértés, mint a megismerés középponti mozzanata stb. 29. l.

bán lélektani munkáiban számításba veszi az ember testi oldalát is. De nem ezen van nála a hangsúly. Egész szellemi beállítottsága oda irányul, hogy mégis inkább a lelki életnek a szellemi lélettel való kapcsolatára fordítja vizsgálódásait. Az igazi lélektan feladatának nem a test és lélek összefüggésének kutatását tartja, hanem a lélek önmagában való belső összefüggéseinek felderítését. Hegel és Spencer munkássága közül természetesebbnek tekinti az utóbbit, ennyiben is kitűnik megértése a pozitívizmus komoly kutatási elvei iránt. bizonyos pozitív hajlandóság,¹⁷⁷ de hozzáteszi, hogy ezt a Spencer-féle pozitívizmust az értékelmélettel és a normatív tudománnyal kell kiegészíteni. Az ő munkásságában is érezhető az a küzdelem, amely korunk pozitív felfogását a tiszta ideális állásponttal össze akarja egyeztetni. Azonban nála is, mint Böhm Károly filozófiájában, félreismerhetetlen a szellemi tényezők többretartása. Nála is minden jelenséget a szellem szálai szönek át. A megértés is e szálak mentén halad, tehát maga is tiszta szellemi tevékenység, akárcsak Böhménél. A világ számunkra jelentéstartalmakból és értéktartalmakból áll szerinte.¹⁷⁸ Mintha Böhm megoldása állana előtte: a világkép ontológiai és axiológiai félgömbjéről. De mindenképen szellemi alkatrészek összefüggése számára a világ. Rendszeréből épen úgy nem hiányoznak a metafizikai előfeltevések, mint a magyar bölcselőnél. A megértés bonyolult lelki folyamata az objektív szellem uralmának misztikus birodalmában vész el. Az értékvilág fennállásának és az emberi lélekben való jelentkezésének módja szintén metafizikai előfeltevésekhez vezet, amiket nem lehet bizonyítani. A lélek mint abszolútum nem nélkülözhető felfogása szerint a lélektani vizsgálódásból. Mindenütt tiltakozik ugyan az effajta megjegyzések metafizikai értelemben való felfogása ellen, de ez a tiltakozás mintha csak engedmény volna a pozitívizmusnak, de másfelől hasonlít az ateista istentagadásához: azt tagadja, amitől nem tud szabadulni.

Hogy mindkét filozófus világnézete tudatosan protestáns jellegű, azt különösebben hangsúlyozni felesleges is. Ennek mindketten nyíltan kifejezést is adnak. Böhm erkölcsstanában

¹⁷⁷ Der gegenwärtige Stand stb. 29. l.

¹⁷⁸ Die Frage nach der Einheit stb. 185. l.

legmagasabb fokra helyezi a protestáns felfogást, s fejtegetéseiben erősen érzi ennek befolyása, igazságáról való mély meggyőződés.¹⁷⁹ Spranger pedig egyebek között kifejezetten azzal bocsátja útjára *Lebensformen* c. munkáját, hogy a katolikus Scheler alkotásának a vele párhuzamos, protestáns felfogást tükröző ellenpárját akarja létrehozni benne.¹⁸⁰ Scheler filozófiai munkásságát különben nagyra értékeli.

Ez a protestáns világnézeti alap azonban mindkét filozófusnál távol áll a vallási meggyőződés erősebb érvényesítésétől. A tételes vallásokkal szemben mindketten meglehetősen hűvösen és tárgyilagosan állanak, ami megérthető a racionalista gyökerekből táplálkozó kanti kriticismusból való kiindulásuk alapján és benne gyökerezésükből. Mert végeredményben mindketten letagadhatatlanul gondolkozásuk alappilléreiben Kant nyomdokain járnak, és továbbmenőleg a platonai idealizmus hitvallói koruknak filozófiai nyelvén. Messze vezetne, és itt nem is célunk, hogy viszonyukat a német idealizmushoz részleteiben felfejtsük. A továbbiakban csak rövid utalásokkal mutatok rá erre a közös szellemi származásra.

Böhmnek ilyen irányú meghatározottságát már többen kiemelték, fel is dolgozták.¹⁸¹ Ő maga is kijelenti, hogy filozófiai eszmélkedésének főcélja Kant és Comte rendszerének összeegyeztetése.¹⁸² Részletesen taglalta Böhm viszonyát a königsbergi bölcshez Tankó Béla már említett tanulmányában.¹⁸³ Itt részletes fejtegetésekben azokra az alapelvekre mutat rá a szerző, amelyekben Böhm a Kant filozófiájából kiindulva, tőle az alapelvet elfogadva, továbbépítette a kanti kriticismus rendszerét. Dialektikájában Böhm saját programja szerint azokat a problémákat veszi Kant módszerével bonckés alá, amelyekre Kant a maga álláspontját tüzetesen nem alkalmazta. Kiindulásul Kant kitűnő felfedezését veszi, mely szerint a tapasztalásban

¹⁷⁹ Az ember és világa. V. kt. 42. l.

¹⁸⁰ Lebensformen. XIV. l.

¹⁸¹ L. Böhm Károly élete és munkássága c. 3 kötetes tanulmány sorozatot, továbbá dr. Bartók György idevágó fejtegetéseit Böhm-tanulmányaiban. (Böhm Károly. Bp. 1928. A-középkori és újkori filozófia története. Bp. 1935. 437. és köv. l.).

¹⁸² Az ember és világa. I. kt. X–XI. l.

¹⁸³ Böhm és Kant. Id. h.

saját lelkünk ismerő funkciói alapvető jelentőségűek. Az érzékek adatait lelkünk kategóriális formái hatják át, és teszik ismeretté. Ezért a világfelfogás formái, tér, idő, okság stb. mind lelkünk funkciói csupán. Ezeket tovább vitte Böhm a lényeg, változás, cél stb. fogalmaira is, de főként az egész kanti elgondolást egy fichtei gondolattal fonja tovább, azzal, hogy tehát a világgépünket magunk alkotjuk meg. A megismert világ tehát a mi szellemi alkotásunk, öntudatlan projekciónk tudatosulása. Ebben az alkotásban jut aztán méltó szerephez az értékelés is, mint minden alkotás strukturális organizálója. Így lép be Böhm rendszerébe, ez alapján intellektualista gondolatépületbe az értékelés irracionális mozzanata. Bármennyire igyekszik is ezt Böhm intellektuális szempontok szerint kidolgozni, tagadhatatlan, hogy fejlődése vége felé mind több engedményt tesz maga is az érzés érvényesülésének, mint ahogy a Nagy Lélek és kis lélek kapcsolatainak vázolásában bizonyos metafizikai konstrukciónak ad teret filozófiájában a pozitív kezdeteire oly féltékeny gondolkodó. Kétségtelen azonban, hogy teljesen eredeti rendszere alapján, kiindulásában, kritikai módszerében egyenesen kanti származású, de a német idealizmus későbbi mesterei is hatással voltak rá, legnyilvánvalóbban Fichte. A Nagy Lélek gondolatában már hegeli nyomokra is bukkanunk.

Nem ilyen nyilvánvalóak Spranger kapcsolatai a német idealizmussal. E téren nincsenek is — tudtommal — alapos kutatások, legalább eddig nem láttak napvilágot. A kritika megelégszik általános megjegyzésekkel, melyek rámutatnak Sprangernek a német idealizmussal, a badeni újkanti iskolával, Hegellel való kapcsolataira, sőt Platonig is visszamutatnak.¹⁸⁴

Spranger kapcsolatait a német idealizmussal külsőleg jelzik az ő szellemi vezetői, akik mind az idealizmus alapján állanak: Humboldt Vilmos, Dilthey, Paulsen, Riehl, Kant egyik legszorgalmasabb interpretátora. Külső bizonyítékok azok a szórványos utalások is, amelyekben Spranger Kantra vagy a német idealizmus követőire hivatkozik. Legkedvesebb költője,

¹⁸⁴ Egyebek közt Bühler Károly: *Krise der Psychologie*. Jena, 1927. Selz O.: *Zur Psychologie der Gegenwart*. Zschr. f. Psych. u. Physiol. der Sinnesorg. I. Abt. 99. 1926. 160. 1.

Hölderlin, a maga romantikus világszemléletének gyökereivel mélyen a kanti idealizmusból táplálkozik.

A német idealizmussal hozzák kapcsolatba Sprangert az ellenmondás formájában azok az állásfoglalásai is, amelyekben szembefordul a német idealizmus vagy Kant egyik-másik tanításával, vagy azt ki akarja egészíteni a saját meggondolásaival. Kanttal szemben sok tekintetben kritikai álláspontot képvisel. Erkölcstanát bármily fenségesnek tartja, hiányosnak minősíti. Nem elég az erkölcsi kérdés megoldására a kategorikusz imperativusz formai tana, hozzá kell még adni tartalmi meghatározásokat is, mondja.¹⁸⁵ Általában a pozitívizmus félreismerhetetlen befolyása alatt hűvösen ítéli meg a német idealizmus fennren szárnyaló eszméit, és nyíltan kimondja, hogy ma már senki sem lehet szigorú hegelianus vagy fichtianus éppoly kevéssé, mint szigorú kantianus.¹⁸⁶

E kisebb ellenvetések, javítgatások, megtoldások azonban épen a szellemi ragaszkodásnak, az építés, fejlesztés vágyának megnyilatkozásai, nem a merő tagadásé. Egyébként Spranger teljesen az idealizmus légkörében él, ezt leheli magából egész filozófiája. Tudományos magatartása, egész szellemi struktúrája az újidealizmus tudósát mutatja.

Már a pozitívizmus lélektanával szemben való állásfoglalása, a szellemtudományi lélektan megalapozása és védelme a támadásokkal szemben, módszerének gondos kiépítése nyílt színvállás az idealizmus mellett. Gyökerei oda nyúlnak: a lélek szellemi minőségében hisz rendületlenül. A pozitívizmus metafizikája helyére a szellem metafizikáját teszi. Sokszor kiemeli, hogy a pozitívizmusnak is megvan a maga metafizikája, csak alantasabb, mert anyagelvűségen épül. A pozitívizmus-naturalizmus nivelláló értékelése helyére az értékek rangsorát és pedig szellemi rangsorát állítja, a pozitív erkölcstan földhöz ragadtságával szemben a szellemi emelkedés parancsát írja az ember elé a *Lebensformen* fenséges erkölcstani fejtegetéseiben. Filozófiája a szellemet dolgozza bele a világképbe.

¹⁸⁵ *Lebensformen*. 290. l. Egyébként ebben is teljes a megegyezés Böhm felfogásával, aki szerint szintén ki kell egészíteni Kant formai elvét tartalmi meghatározásokkal. L. Az ember és világa. V. kt. 185. és köv. l.

¹⁸⁶ *Der Kampf gegen den Idealismus*. Sitz.-berichte d. pr. Akad. d. Wiss. Phil.-Hist. Klasse. 1931. XVII. 4—5. l.

Lélektana a megértés módszerével az értékelésen alapszik, amelyhez pedig a fentiek szerint ismét Kant nyitotta meg az utat. Értékrendszerét is a Windelband-féle iskolától veszi át. Lényegesen kanti vonás kritikai módszere, mellyel folytonos vizsgálat alá veszi tudományos eljárását.

Ha valaki a német idealizmus merő szárnyalását keresi Sprangerben, aki józanul mérlegeli a tapasztalat tényeit is, és nem épít a levegőbe, azt mondhatná, hogy Spranger nem is igazi idealista. Csak vannak idealista meggyőződése, álláspontjai, elvei, de azokat túlhaladja jelentőségében a pozitív életfelfogás, a modern, eltermészettudományosodott, eltechnizálódott szellemi élet befolyása. Az ő objektív szelleme már nem az az éteri, magasban lebegő, minden földitől megváló szellemiség, mint Fichte, Hegel szellemisége, hanem a földön járó, a föld minden adományát igénylő és méltányoló, a földről az ég felé törekvő szellemiség. Belőle hiányzik a transzcendencia. Mindez az ellenvetés csak azt jelenti, hogy nem az idealizmus tanításának szolgálai átvétele jellemző Spranger teremítő génuszára. Az ő idealizmusa mélyebben fekszik az eddig mondottaknál.

Ez jelentkezik az idealizmus alkatának mélyreható vizsgálataiban is. A modern életnézet érvényesítési törekvései mellett, a pozitív kutatással szemben tanúsított megértő álláspontja mellett is nyíltan kiáll a tudományos küzdő pályára, amikor szükségét látja, az idealizmus magasabb igazságának megvédésére. Egyik tanulmányában¹⁸⁷ azok ellen veszi védelmébe az idealizmust, akik nem tartják keresztyén szellemi mozgalomnak. Itt fejtegeti azt a kérdést, hogy miben látja az idealizmus lényegét, szemben a realizmus felfogásával. Két szempontot emel ki mint megkülönböztető jellemvonást: a metafizikai jelleghez való ragaszkodást és az ókori klasszikus humánus eszméjének ápolását. Az idealizmust nem tekinti befejezett világnézetnek, hanem épen olyan fejlődő szellemi alakulatlak, mint amilyen a keresztyénség. Gyökereiben ez az idealizmus mélyen vallásos jellegű, kivált a protestáns vallásos-felfogással összeegyeztethető. Rámutat a protestantizmus és az idealizmus kapcsolataira. De megtalálja a közösséget a protestáns, katolikus és idealista keresztyénség között, amikor rámutat a leglény-

¹⁸⁷ Der Kampf gegen den Idealismus, stb.

gesebb jellemvonásra szemben a pozitívizmussal, arra, hogy mindhárom szellemi irány abszolút mértékkel méri az embert,¹⁸⁸ míg a pozitívizmus szociális vonatkozások relativitásába helyezi. Végül hangsúlyozza, hogy a mai kor hitetlenségéért nem lehet felelőssé tenni a szellem felsőségét hirdető idealizmust.

Az idealizmus egyik gyökerének a keresztyén misztikát tartja. Innen ered a metafizikai hajlam. E nélkül igazi filozófiát nem tud elképzelni, legalább is elfogadni. A pozitívizmusnak is megvan a maga metafizikája szerinte. Az előfeltevéstől mentes tudomány jelszavát alapos vizsgálódás után sem tudja magáévá tenni. Ez csak a pozitív korszak egyik üres, tévesnek, lehetetlennek bizonyult jelszava. A szellemtudós nem lehet el bizonyos előfeltevések nélkül. Lelkiismeretes vizsgálat után egyik tanulmányában¹⁸⁹ három olyan mozzanatra mutat rá, amelytől semmiféle tudományos kutatás nem szabadulhat. Ezek: a kor szellemi formája, a kutató szellemi horizontja és érettsége és végül a világnézeti apriori. Értékelésünkben irracionális apriori érvényesül. A tudomány kötelessége, hogy ezeket az előfeltevéseket újra és újra megvizsgálja és megrostálja, ez is a kriticismus elve. Az értékítéletek tudományos használhatóságát is megfontolás tárgyává teszi.¹⁹⁰ Nem lehet kiküszöbölni az értékítéleteket a tudományból. Csak az a feltétel a tudomány szempontjából, hogy ne a tudományos vizsgálódás alapuljon értékítéleteken, hanem megfordítva: az értékítéleteknek kell tudományos alapjuknak lenni. Akkor megbízhatóak lesznek, s a tudomány is alkalmazhatja ezeket minden kár nélkül. Itt kapcsolódik bele a Böhm gondolata, hogy az értékelés tudományos vizsgálataának és az egyes értéktanok kialakításának mekkora jelentősége van az elmélet szempontjából is.

Spranger filozófiájának metafizikai elemeire már fentebb rámutattunk. Az objektív szellem konstrukciója, az axiológiai apriori, az értékterületek a priori ismerete, a lélek önálló lényegességének, belső, változhatatlan, fejlődésének is irányt szabó alkatának, a Böhm úgynevezett intelligibilis formájának

¹⁸⁸ Der Kampf gegen den Idealismus, stb. 36. l.

¹⁸⁹ Der Sinn der Voraussetzungslosigkeit in den Geisteswissenschaften und die Schule. Sitz.-berichte d. pr. Akad. d. Wiss. 1929. I.

¹⁹⁰ Der gegenwärtige Stand stb. III. rész.

felvétele (szemben a pozitívizmus külső hatásokból elkészülő, kifejlődő lelkével), a világszellem, vagy objektív szellem és az egyéni lélek azonos strukturáltságának hipotézise stb. egy sajátos sprangeri metafizika körvonalait vetítik elénk. Amennyiben az idealizmus egyik lényeges jegyének a metafizikai hajlamot tekintí Spranger, akkor ez nála teljes mértékben feltalálható.

De az idealizmus másik alkateleme: a humanizmus is elsőrangú ismertető jegye Spranger rendszerének. Idealista alapjellegű az ő filozófiája az embernek mélyen klasszikus értékelésében és minden nemesen emberi iránt érzett rajongásában és hódolatában is. Egész sereg tanulmányt szentel a humanizmus képzőerejének kutatására.¹⁹¹ Mindegyik a tudós magasabb eroszának vallomása a humanizmus emberi eszménye mellett.

Mindezekből az derül ki, hogy Böhm és Spranger gondolatvilága egyaránt benne gyökerezik a Kant által megindított idealizmus mozgalmában, s annak modern hajtása, megfürödve a pozitívizmus józanító szellemi hatásaiban. Mindketten a szellem elsőségéért és egyedülvalóságáért küzdenek a tudomány fegyvereivel. Ennek átfogó hatalmát ismerik el, és ezt rajzolják bele világképükbe. A spekulatív metafizika ábrándjaitól egyaránt a kanti kriticismus alkalmazásával igyekeznek megóvni rendszerüket. A tudományos kutatás folytonos kritikai önvizsgálata a biztosító szelep a ki nem küszöbölhető metafizikai előfeltevések igazolatlan érvényesülése és túlhatalma ellen. Az abszolút értékek érvényéről való meggyőződésük is letagadhatatlan közös jellemvonásuk. Az embert egyaránt abszolút mérték alá állítják, a szellem mindennek felett álló mértéke alá. Ebben tudatosan járnak el, amint fentebb Sprangerrel kapcsolatban rá is mutattam. Eltérő kiindulásuk nem okoz lényegi különbséget filozófiai alapstruktúrájukban.

Minden igazi filozófiának megvan a maga belső struktúrája. Ezért csak magából ítéltető meg, kívülről hozzáillesztett mértékkel igazságosan nem becsülhető fel. Ha mégis le akar-

¹⁹¹ Humanismus und Jugendpsychologie. Berlin, 1922., W. Humboldt und die Humanitätsidee. Berlin, 1909, Der gegenwärtige Stand stb. Das humanistische und politische Bildungsideal im heutigen Deutschland. 1925.

nánk mérni, ha le lehetne mérni a két filozófiai rendszert egymáson, inkább a párhuzamba állítás módján azt mondhatnánk, hogy Spranger filozófiája életteljesebb, — mai szóval életesebb, benne az élet ezerszínű világa jobban érvényesül, Böhmnél még túlnyomó az intellektuális jelleg, amely kevésbé engedi érvényesülni az élet irracionális mozzanatait, de az értéktan megalkotásával megmutatta erre való hajlandóságát is. Spranger nagy erőfeszítést tesz arra, hogy ezeket az irracionális életmozzanatokot is belevigye a tudományba, hogy tudományossá tegye az ateoretikus életjelenségek szerepeltetését is. Ezért Spranger kétségtelenül modernebb. Ma nem a hideg észkonstrukciók felé fordul a tudományos érdeklődés sem, hanem sokkal inkább a teljes élet csodálatos, misztikus folyamata felé. Ennek elméleti feldolgozását bizonyára jobban megközelítette Spranger filozófiája.

Másfelől ennek a törekvésnek természetes következménye, hogy a rendszerben egyenetlenségek, következetlenségek, zökkenők mutatkoznak, melyekbe a kritika oly szívesen kapaszkodik bele. Épen itt áll magasabban az elvont elméletiségében régiesebben ható Böhm alkotása, mely egységes kerek egész, befejezett tökéletes rendszer. Kívülről támadható, de belülről következetes, ellenmondás nélküli, hatalmas gondolatépítmény. Egységesebb, mélyebben átgondolt, tudományosabb, elméletibb. Örökszép példa arra, hogy a filozófusnak mindig a gyökerekig kell ásnia, és onnan feljutni a legmagasabb összetett képződmények gazdag birodalmáig.

Termékenységet, problémanyitó, fejlesztő, ösztönző erejét tekintve mindkét rendszer egyformán gazdag és sokrétű.

Böhm és a modern német filozófia legkitűnőbb képviselője közötti szellemi rokonság vizsgálata, ha nem is volt kimerítő, ha csak néhány főbb szempontra utal is, arról győz meg, hogy nincs mit szégyenkeznie a magyar filozófiának ez összevetés miatt. Ez az összemérés azt mutatta meg, hogy két egyenrangú szellemről van itt szó, akik lelki strukturájukban sok esetleges különbözőségeken kívül alapvető rokonságban állnak egymással, és működésük is egy cél felé tör: a szellem, az objektív és normatív szellem örök birodalmának érvényesülése felé.

Böhm und Spranger.

(Auszug.)

Der Versuch, die Systeme von zwei Philosophen, von denen jeder Sachkenner weiss, dass sie im Aufbau ihres Gedankensystems von keiner Wirkung aufeinander waren, zu vergleichen erscheint als ein kühnes und unfruchtbares Unternehmen. Spranger konnte die ungarisch geschriebenen Werke Böhms nicht kennen lernen. Sprangers Wirken aber erfolgte erst nach dem Tode des ungarischen Philosophen.

Zur Zeit der Mode der Werttheorie ist es doch sehr aktuell die werttheoretische Konzeption des grössten ungarischen Philosophen mit den ähnlichen geistigen Bestrebungen unserer Zeit zu vergleichen. Es gibt zahllose Entsprechungen zwischen Böhm und Spranger. Diese beziehen sich sogar nicht nur auf äusserliche Momente, sondern auf die Grundmotive ihrer Systeme. Gewiss wurzelt diese geistige Verwandtschaft in den gemeinsamen geschichtlichen Bedingtheiten des europäischen Geistes. Die Entwicklungsstruktur des europäischen Denkens hat es mit sich gebracht, dass in den Werken von Böhm und Spranger dieselben geistigen Tendenzen zur Geltung gekommen sind. Ihre Werke sind vom Geiste des neuen Idealismus, der als die Reaktion gegen den Positivismus erwachte, durchdrungen. Sie sind innerhalb dieser Richtung zu den Philosophen zu zählen, die in den Mittelpunkt ihres Systems den Gedanken des Wertes gestellt haben.

Die grundsätzliche Verwandtschaft ist umso auffallender, als das geistige Milieu von Böhm und Spranger sehr verschieden ist. In dieser Hinsicht wäre vielleicht der ungarische Denker mit Dilthey zusammenzustellen. Auffallenderweise gibt

es doch mehrere und tiefere Entsprechungen zwischen Spranger und Böhm, als solche zwischen Böhm und Dilthey. Böhms psychologische Auffassung begegnet in vielen Punkten der Psychologie Sprangers. Seine Werttheorie aber geht den ausländischen Bestrebungen voraus. So ist es ganz gerechtfertigt, ihn neben den grossen deutschen Philosophen unserer Zeit zu stellen.

Es ist eine alterhergebrachte, allgemeingültige Meinung über die Philosophie, dass sie keinen Fortschritt, keine Entwicklung habe. Jedes philosophische System sei ein auf sich bestehendes Ganzes. Mag auch die Feststellung des inneren Zusammenhanges der verschiedenen selbständigen Systeme sehr schwierig sein, es gibt doch eine Entwicklung, einen Fortschritt im Nacheinander der philosophischen Systeme. Die grossartige Aufgabe der Philosophiegeschichte besteht eben darin, diese innere Notwendigkeit im Nacheinander der Geisteswerke der grossen Philosophen nachzuweisen. Gerade der spezifische Entwicklungsgang der Philosophie gerechtfertigt die Vergleichung von zwei Philosophen, die wie Spranger und Böhm, nichts voneinander gelernt haben, und doch in ihren Gedankensystemen weitgehende Übereinstimmungen aufweisen.

Die auffallendste Ähnlichkeit besteht zwischen ihren psychologischen Systemen. Bezeichnend ist ihre entschiedene Stellungnahme den verschiedenen Arten der naturwissenschaftlichen Psychologie gegenüber, wegen der mechanischen Auffassung derselben. Gegenüber der analysierenden und synthetisierenden Arbeit der Elementarpsychologie betonen beide die unzerstückelbare, organische Einheit der Seele. Ebenso lehnen sie die Auffassung und Zielsetzung der experimentierenden und der physiologischen Psychologie ab. Auch im positiven Aufbau ihrer eigenen Systeme zeigen sich viele tiefgehende Entsprechungen. Ihre Methode ist die der auf Selbstbeobachtung fussenden philosophischen Konstruktion. In vollständiger Übereinstimmung setzen sie das Ziel der Psychologie ins Verstehen der seelischen Zusammenhänge. Die Gemeinsamkeit der Zielsetzung und der methodischen Prinzipien bringt es mit sich, dass beide die Seele als Ganzes ansehen. Abweichend vom Standpunkte der naturwissenschaftlichen Psychologie,

die die Seele in Empfindungskomplexe oder in seelische Vorgänge auflöste, besteht ihre Auffassung darin, dass die Seele eine unauflösliche, geschlossene Einheit bilde. Diese Einheit erblickt Böhms in der Zentralstellung des Selbstbewusstseins, Spranger aber in der strukturellen Organisiertheit der Seele. Böhms bringt diese seine Grundauffassung so stark zur Geltung, dass für ihn das Seelische schlechthin das Selbstbewusste ist. Auch Spranger schätzt die Rolle des Selbstbewusstseins sehr hoch und dringt auf die gründlichere Forschung der Bewusstseinsstufen. Dass die Welt der Seele sich von innen her entwickelt, dass nichts von aussen in sie hineindringen kann; das sind auch gemeinsame Grundüberzeugungen der beiden Philosophen. Wohl kommt der Begriff der Struktur bei Böhms nicht in der Bedeutung vor, in der er in Sprangers System vor uns steht, bedeutet doch das Verfahren, durch das Böhms die innere Verwachsenheit der Instinkte miteinander darstellt, fast die Ausführung der strukturellen Auffassung Sprangers in der psychologischen Forschung. Das andere Kennzeichen des Sprangerschen Strukturbegriffes: die Wertbezogenheit ist in der Psychologie Böhms so scharf ausgedrückt nicht zu finden.

Durch die starke Betonung des Selbstbewusstseins bei Böhms wird die unbegründete Beseitigung der Erscheinungen des Unbewussten mitbedingt. Spranger stellt das Selbstbewusstsein nicht so stark in den Vordergrund, und bewahrt damit für seine Psychologie die Möglichkeit der Untersuchung der unbewussten seelischen Phänomene. Diese Einstellung ist bei ihm ganz bewusst. Das beweist die Tatsache, dass er von dem Prinzip der gehüllten Rationalität spricht. Das soll bedeuten, dass die verschiedenen Wertrichtungen in uns mit ihren immanenten Gesetzmässigkeiten auch unbewusst wirksam sind. Obwohl bei Spranger der Gedanke der Wertung in den psychologischen Untersuchungen wegen der grundsätzlichen Bedeutung des Verstehens stark mitwirkt, Böhms hingegen diese Verbindung konsequent vermeidet: erblicken beide Wesen, Ziel und Sinn der Seele im Hervorbringen, Schaffen von Werten. Böhms bringt entschieden zum Ausdruck, dass nicht die Selbsterhaltung das Ziel des Seelenlebens sein kann, sondern das, was sich in diesem Leben verwirklicht: der Sinn, der Gehalt, die Qualität, also der Wert. Spranger aber stellt die

Seele als eine auf Wertverwirklichung gerichtete Struktur dar. Sie setzen also beide als Ziel des Seelenlebens das Streben nach Verwirklichung höherer Werte. Böhms hat noch seine strukturelle Grundauffassung im Begriffskreis der traditionellen Psychologie gelten lassen, und durch die gründliche Bearbeitung seiner Werttheorie zum Ausdruck gebracht, wie hoch er die Bedeutung des Wertes im Leben der menschlichen Seele schätzt. Hier gelang es Spranger schon weiter zu dringen: er hat die Folgen der Erkenntnis von dem Verhältnis zwischen Wert und Verstehen gezogen, und war bestrebt, die Verbindungen des Verstehens mit dem Wertleben zu klären.

Neben diesen Entsprechungen bestehen auch tiefgehende Unterschiede in dem psychologischen Systeme der beiden Philosophen. Ein äusserlicher Unterschied ist der, dass Böhm die Rahmen der traditionellen Psychologie bewahrt und die psychischen Elemente breit behandelt, obwohl er in der Darstellung der Rolle der Triebe und des Bewusstseins Originelles geschaffen hat. Spranger bricht schon die Schranken der alten Psychologie ab, behandelt die seelischen Elemente gar nicht, sondern überblickt das ganze Seelenleben von einem höheren Standpunkt und untersucht nur umfassendere seelische Zusammenhänge. Der Grundcharakter der seelischen Erlebnisse wird nämlich seiner Auffassung nach nicht durch die Elemente, wohl aber durch die begründende Wertrichtung bedingt. Andererseits betont Spranger die Verbindungen der Seele mit dem geistigen Leben und vernachlässigt die Bedingtheit der Seele von der körperlichen, gegenständlichen, materiellen Welt. Er wird dabei etwas einseitig und übertrieben. Böhm hat in seiner Psychologie ein viel einheitlicheres Bild vom Seelenleben entworfen, Spranger hatte in seinem Werke für die seit Böhms Wirken sehr differenzierte psychologische Forschung, für solche Richtungen Geltung verschafft, die Böhm teils nicht einmal kannte. Deshalb ist die Psychologie Böhms einheitlicher, die von Spranger reicher. Hauptsächlich ist die Entdeckung der seelenformenden Bedeutung des objektiven Geistes, die Bewusstmachung seiner Verbindungen mit der psychologischen Forschung das grossartige, notwendige und wissenschaftsfördernde Ergebnis von Sprangers Auftreten und Wirken. Dieser Gedanke stand vor Böhm noch nicht so klar ausgear-

beitet, mit seinem sehr modernen System aber hat er für jede künftige Synthese ein dauerndes Muster gegeben.

Ein gemeinsames Arbeitsgebiet ist im System von Böhm und Spranger auch die Untersuchung der Wertprobleme. Die Werttheorie ist ein neuer Zweig der philosophischen Forschung. Kant hat ihr die Bahn gebrochen, dadurch dass er die Bestimmung der Grenzen der reinen Vernunft unter dem Namen „praktische Vernunft“ auf das breite Revier der Erscheinungen und Forderungen des menschlichen Seelenlebens hingewiesen hat, wo nicht mehr die reine Vernunft herrscht, wo also der Wertgedanke nicht mehr abzuweisen ist. Die auf Kants Pfaden wandelnde Philosophie wurde unwiderstehlich nach der Forschung der Wertprobleme gedrängt, nachdem die Fachwissenschaften im Kreise der auf die Welt bezogenen Kenntnisse der Philosophie ein immer kleineres Gebiet einräumten. Die im letzten Jahrhundert durch den Positivismus zurückgedrängte, vernachlässigte, auf die Erkenntnistheorie beschränkte philosophische Besinnung hat besonders durch die Entdeckung des Forschungsgebietes der Wertprobleme einen neuen Aufschwung erhalten.

Ein bleibendes Verdienst des ersten genialen Systemsehöpfers der ungarischen Philosophie ist es dass er die grundsätzliche Bedeutung des Wertes entdeckt, sogar die erste, gründlich durchdachte Werttheorie geschaffen hat. Sein Werk kommt grösstenteils eben kraft seiner Werttheorie mit der Sprangerschen Philosophie in Berührung.

Ein gemeinsamer Zug in ihrer Wertauffassung ist, dass die Geisteswissenschaften ohne den Wertgedanken nicht auskommen können, weiter, dass sie beide die Objektivität des Wertes betonen und behaupten. Der Wert wird von dem Menschen nicht geschaffen, sondern nur erkannt und anerkannt, sagt Böhm. In der Philosophie Sprangers aber bildet die Welt der Werte das Reich des überpersönlichen objektiven und normativen Geistes. Der Wert ist nicht die Produktion meiner Willkür, und das Werterkennen ist das Ergebnis der Anpassung an die von uns unabhängigen objektiven Gesetzmässigkeiten. Sie stimmen auch darin überein, dass sie das Mass der Rangordnung der Werte im Geiste erblicken. Der Wert, in dem der Geist besser zur Geltung kommt, ist von höherem Range. Sie

betonen endlich gleichlautend die entscheidende Rolle des Wertes im menschlichen Schaffen.

Wir wollen auch die Unterschiede ihrer Auffassung feststellen. Die Rangordnung der Werte ist in ihrem System verschieden. Böhm sucht das Wesen des Wertes auf und findet die Wurzel des Werterlebnisses in der Lust, im Lustgefühl, das aber kein Wertmass, vielmehr einen Index darstellt. Auf Grunde des Lustgefühls kommt ein Abmessen und nach diesem ein Schätzen und ein Werturteil zustande. Die verschiedenen Stufen des Wertens baut er auf die verschiedenen Reflexionsstufen des Selbstbewusstseins auf; so spricht er von hedonistischer, utilitaristischer und idealistischer Wertung. Die drei Zweige der letzten sind die logische, die ethische und die ästhetische Wertart. Spranger aber statuiert 6 Wertarten (ökonomischer, theoretischer, ästhetischer, religiöser, sozialer und politischer Wert). Unter ihnen steht der ökonomische Wert am niedrigsten, der religiöse Wert am höchsten. Spranger unterscheidet keinen selbständigen ethischen Wert. Das ist ein grosser Unterschied zwischen der Auffassung der beiden Philosophen. Hier behält zweifellos Böhm das Recht. Die Verselbständigung des ethischen Wertes und seine Gleichsetzung mit den anderen selbständigen Wertarten wird mit Recht gefordert (auch Spranger gegenüber). Keine selbständigen Werte sind dagegen in Böhms System der politische, der soziale und der religiöse Wert. Die beiden ersten gehören sicher unter den Gesichtspunkt des ethischen Wertes. Höchstens bei den dritten besteht ein Zweifel und es kann dahingestellt bleiben, ob es sich beim religiösen Werte um einen selbständigen Wert oder nur um die Vollkommenheit und Summität der allerhöchsten Werte handelt, wie Böhm es meint. Die Eingliederung des Nutzwertes in die Werttafel Sprangers bedeutet keinen wesentlichen Unterschied zwischen der Auffassung Böhms und Sprangers, denn auch Spranger betont die Minderwertigkeit des ökonomischen Wertes. Eine bestimmte Unsicherheit, Unausgeglichenheit ist in Sprangers Wertsystem nicht zu leugnen. Ohne Zweifel war die deutsche Werttheorie in dieser Frage auf Spranger von bedeutender Einwirkung. Böhm ist in seinen werttheoretischen Untersuchungen bis zu den Wurzeln vorgedrungen. Darum hat er darin Bleibendes geschaffen.

In der Frage des Verstehens teilt Spranger die Ansicht der geisteswissenschaftlichen Forscher, die ihre Methode scharf von der naturwissenschaftlichen Verfahrungsweise trennen. Er verbindet das Problem des Verstehens mit der Wertfrage. Das Verstehen wird erst durch die Angleichung des zu Verstehenden an die ewigen normativen Werte vollendet. In der Philosophie Böhms hat das Verstehen eine andere Bedeutung. Er hat diesen Vorgang von dem Gefühlsleben, von der Einwirkung der Gefühle selbständig und unabhängig gemacht. Er versteht unter Verstehen einen klaren Akt der bewussten Intelligenz, der von aussen her durch nichts beeinflusst werden kann. Das Wesen des Verstehens erblickt Böhm im Erfassen der Bedeutung. „Die Fäden der Bedeutungen“ dazu sind in der Struktur der Seele gegeben. Spranger sucht mehr die spezifischen Merkmale des geisteswissenschaftlichen, geschichtlichen und psychologischen Verstehens nachzuweisen, daher hebt er mehr die von der naturwissenschaftlichen Methode abweichenden Züge hervor, Böhm aber erschliesst uns die letzten Wurzeln des Verstehens, die jedem Gegenstande gegenüber ewig identisch bleiben.

Auch die Darstellung des objektiven Geistes ist in dem Systeme der beiden Philosophen sehr ähnlich. Der objektive Geist bei Spranger entspricht dem „grossen Geiste“ in Böhms Werken. Während aber Spranger die Objektivität dieses Geistes betont und darin eine überindividuelle, von der Person unabhängige Wirklichkeit sieht, die aber erst in der menschlichen Seele lebendig wird: hält Böhm die Trennung der Seele von ihrer Welt, von ihrem Gegenstande für ungerechtfertigt, ist doch unsere ganze Welt die Schöpfung unserer Seele. Diese verschiedenen Standpunkte aber werden durch den gemeinsamen grundsätzlichen Gedanken verbunden, dass die Teilnahme an dem Bauen des objektiven Geistes eine Urtatsache und grundsätzliche Betätigung der menschlichen Seele ist.

Beide nehmen Stellung gegen die Intuition und betonen die unbedingte Notwendigkeit der logischen Beweisführung. Sie sehen in dem Intuitionismus eine Methodenlosigkeit. Die Garantie des Erkennens und des Verstehens ist bei beiden Philosophen die Gleichstrukturiertheit des objektiven und des individuellen Geistes.

Die tieferen Quellen der Entsprechungen von Böhm und Spranger sind: der gemeinsame Intellektualismus, die metaphysische Grundlegung, die protestantische Weltanschauung, die innere Verbundenheit mit dem Geiste des deutschen Idealismus. Ihre geistige Verwandtschaft hat ihre tiefsten Wurzeln darin, dass sie beide endlich im Geiste des auf Kant gebauten Idealismus fundiert sind. Beide kämpfen um den ersten Rang des Geistes, um seine Alleinherrschaft. Beide sind bestrebt, ihr System gegen die Gefahren der spekulativen Metaphysik mit der Rüstung des Kantschen Kritizismus zu verteidigen. Sie messen den Menschen mit absolutem Wertmasse. Ihr Wertunterschied ist: Spranger ist moderner, steht dem Leben näher, das System Böhms ist einheitlicher, tiefer, abgerundeter.

